

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR PROFESSORES NÃO NATIVOS

Lía Tabilo

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português
Língua Segunda e Estrangeira**

SETEMBRO, 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Maria do Carmo Vieira da Silva.

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, de de

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Lisboa, de de

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Mónica Martínez e ao meu irmão Franco Tabilo por acreditarem sempre em mim.

Aos meus amigos, chilenos e portugueses, por me terem apoiado sempre e por me proporcionarem momentos de ideias, dúvidas, incertezas, força ou paz.

À Biblioteca Municipal Palácio das Galveias por me ter acolhido.

RESUMO

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR PROFESSORES NÃO NATIVOS

Desde sempre, a língua tem sido um bem precioso que permitiu o intercâmbio entre os povos e possibilitou a troca de ideias, conceitos e visões do mundo.

Agora, imaginemos que uma de todas as línguas que actualmente falamos pertence a um determinado grupo só e que é intrasferível. Ela inevitavelmente morreria.

Visto estarmos profundamente interessados em que isto não aconteça, a nossa dissertação de mestrado tem por objectivo dar a conhecer uma nova possibilidade para a Língua Portuguesa. Uma espécie de diversificação e aproveitamento dos recursos que actualmente estão disponíveis na rede de ensino de Português Língua Estrangeira e que podem, ou não, ter sido considerados.

Esta convicção nos leva a expor o perfil do Professor Não Nativo e a reflectir sobre o seu papel na rede de Português Língua Estrangeira, seu desempenho com os alunos e os benefícios que poderia trazer para a expansão e instituição da Língua Portuguesa no currículo escolar dos seus países de origem ao fortalecerem o elo que os vincula ao mundo Lusófono.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição/aprendizagem, Ensino, Português Língua Estrangeira, Professor Não Nativo

ABSTRACT

**TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE BY
NON-NATIVE TEACHERS**

Historically, the language has been a valuable good that allowed the exchange between people and made possible the exchange of ideas, concepts and world views.

Now, imagine that one of the languages we speak today belongs to a certain group only and that is not transferable. It will eventually die.

Since we are deeply concerned that this does not happen, our master's thesis aims to make known a new possibility for the Portuguese language. A kind of diversification and exploitation of the resources that are currently available in the school system of Portuguese Language and who may, or may not, have been taken into consideration.

This conviction leads us to expose the profile of non-native teachers and to reflect on their role in the area of Portuguese Language as a Foreign Language, their performance with the students and the benefits they could bring to the expansion and establishment of the Portuguese Language in the curriculum in their countries in order to strengthen the bond that links the Portuguese Language world.

KEYWORDS: Acquisition/Learning, Teaching, Portuguese as a Foreign Language, Non-Native Teacher

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas.....	i
Introdução.....	ii
Capítulo I: O ensino e a aprendizagem	1
I.1. Enquadramento teórico.....	1
I.1.1 A aquisição e a aprendizagem.....	2
I.1.2 O ensino e <i>The Affective Filter Hypotesis</i>	7
I.1.3 <i>Language Aquisition Device</i>	9
I.1.4 Língua	10
I.1.5 Língua Materna.....	11
I.1.6 Língua Segunda e Língua Estrangeira.....	13
I.1.7 Transferência e <i>transfer</i>	15
I.1.8 Ensino do Português Língua Estrangeira.....	17
I.2 Considerações sobre a questão cultural no ensino de PLE	19
Capítulo II: Perfis baseados nas características do ensino de PLE.....	24
II.1. O perfil do professor de L2 e LE	24
II.2. O professor não nativo no ensino de PLE.....	29
II.2.1 A relação com os alunos – Ponto de vista psicológico	29
II.2.2 O professor idóneo.....	31
II.2.3 A questão da autenticidade.....	34
II.2.4 A questão cultural no ensino de PLE por PNN.....	37
II.3 O papel do professor de PLE – Nativo e Não Nativo.....	41
Capítulo III: Estudo empírico.....	44
III.1 Metodologia.....	44
III.1.1 Sujeitos	45

III.1.2 Instrumentos.....	45
III.1.3 Procedimentos.....	46
Capítulo IV: Resultados e discussão	48
IV.1 Análise dos resultados	48
IV.1.2 Inferências finais	49
IV.1.2.1 Ensino/aprendizagem dos alunos.....	50
IV.1.2.2 Proximidade.....	51
IV.1.2.3 Língua.....	52
IV.1.2.4 Oportunidades laborais.....	52
IV.1.2.5 Especialização.....	52
IV.1.2.6 Outras informações.....	52
Conclusão	54
Bibliografia	iii
Bibliografia on-line	iv
Anexos A: Questionário.....	v
Anexos B: Questionários respondidos	vi
Anexos C: Categorização por <i>Caixa</i>	vii

LISTA DE ABREVIATURAS

IC	Instituto Camões
ICB	Instituto Cultura Brasil
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
LM	Língua Materna
LS	Língua Segunda
PL2	Português Língua Segunda
PLE	Português Língua Estrangeira
PN	Professor Nativo
PNN	Professor Não Nativo
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QuaREPE	Quadro de Referência do Ensino de Português como Língua Estrangeira

INTRODUÇÃO

Encontramos no ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) um fenómeno que tem sido muito pouco referido na literatura relacionada e que, no caso de outras línguas, obedece a uma prática comum que possibilita o ensino da dita por falantes não nativos como é o caso da Língua Inglesa a nível mundial, isto é, e no âmbito da Língua Portuguesa, falantes de outras línguas que tendo o português também como língua estrangeira atingiram um nível de domínio da língua avançado e consistente em relação a outros estudantes. É possível, neste sentido, distinguir entre os estudantes estrangeiros que alcançam as instâncias básicas de aprendizagem da língua e mantêm-se nesse nível com o objectivo de comunicar com os nativos, portanto, puramente utilitário; e encontramos outros casos em que esses estágios básicos forma ultrapassados pelos aprendizes, nos níveis gramatical, estrutural e cultural que rodeia a língua em todos os seus sentidos.

É precisamente nestes casos especiais que procuramos focalizar o nosso trabalho de forma a introduzirmo-nos na área do ensino do PLE realizado por professores estrangeiros, isto é, professores que adquiriram a Língua Portuguesa nos seus países de origem e que, no entanto, progrediram na sua utilização e domínio através da realização de cursos em países de língua oficial portuguesa. Referimo-nos a estudantes que realizaram estudos de especialização, pós-graduação ou mestrados directamente relacionados com o tema do ensino de PLE como uma via para consolidar o seu nível de proficiência na língua e, ao mesmo tempo, consolidarem o seu próprio processo de profissionalização no Ensino de PLE como Professores de Português Língua Estrangeira.

Consideramos que este estudo trata um tema que é relevante e que pode contribuir para a rede de ensino da Língua Portuguesa no estrangeiro, pois explora uma área do ensino de PLE que não tem sido contemplada na sua totalidade, embora represente, em muitos casos, a realidade do ensino do Português em países onde a falta de professores nativos é considerada como uma falha na aprendizagem dos alunos.

Para além de nos sentirmos pessoalmente atraídos pelo trabalho que é desenvolvido no estrangeiro em contexto de PLE, entendemos que os professores estrangeiros de PLE fazem parte, de alguma forma pouco especificada até agora, desta

rede de ensino e consideramos necessário explorar estes processos a partir da experiência pessoal de alguns professores que desenvolvem ou desenvolveram este trabalho utilizando o seu próprio percurso de aprendizagem como recurso e que supomos, portanto, compreendem e encararam a situação do ensino de PLE no estrangeiro desde um ponto de vista diverso e pouco estudado. Com efeito, estamos interessados de forma particular neste processo, visto que nos leva a pensar que os professores de PLE não nativos podem ter grande influência nos alunos e as suas dificuldades no processo de aquisição sendo que já partilharam, com a sua própria experiência, as mesmas dúvidas e interesses.

Não pretendendo, de forma alguma, assumir à partida que os professores não nativos estão mais ou menos capacitados que os professores nativos para ensinar PLE, sentimos a necessidade de investigar este fenómeno com o objectivo de o expor e fomentar, se adequado, em prol do desenvolvimento da rede de ensino de PLE no estrangeiro.

CAPÍTULO I: O ENSINO E A APRENDIZAGEM

I.1. Enquadramento teórico

O ensino do Português como Língua Segunda (PL2) e o de Português como Língua Estrangeira (PLE) têm vindo a constituir-se, ao longo do tempo, como duas áreas de um mesmo campo que apresentam de forma conjunta objectivos comuns a desenvolver, instrumentos de apoio ao ensino similares e funções por parte dos professores que visam a aquisição/aprendizagem dos conhecimentos da Língua Portuguesa (LP) de forma relativamente homogênea em ambos os casos; no entanto, o que esta dissertação pretende sugerir é que, de facto, a abordagem para cada uma destas áreas merece e precisa de um enfoque diferenciado e centrado nas necessidades de natureza diversa que elas apresentam de forma a tornar o seu ensino mais eficaz e atraente.

Se bem que ambas vertentes mantêm uma relação de distância ou proximidade com a língua-alvo apresentam razões para a aprendizagem totalmente diversas. Isto é, os estudantes de PL2 mantêm um contacto com a LP que, na sua base, remete para um interesse de inserção social que só ela, como detentora da norma culta, pode fornecer em muitos dos casos; por outro lado, o estudante de PLE considera a aquisição/aprendizagem da LP como uma mais-valia para a sua formação profissional e para o seu percurso educativo que poderá, eventualmente, vir a tornar-se ou não numa língua de importância significativa para a sua inserção nessa sociedade.

Neste sentido, consideramos que a nossa dissertação de mestrado pretende abordar um tema pouco explorado no ensino de PLE revelando-nos, ao mesmo tempo, a necessidade de dar a conhecer esta realidade existente no estrangeiro e a sua coexistência com a rede de ensino actualmente. Referimo-nos aos professores de PLE Não Nativos e ao papel que desempenham na formação de estudantes de português em universidades, institutos de línguas e similares nos seus países de origem.

Com o objectivo de definir os aspectos que se relacionam com o enquadramento teórico deste estudo de forma explícita e, assim, debruçarmo-nos sobre o tema em questão com exactidão num contexto devidamente clarificado daremos a conhecer os aspectos importantes da questão.

Encontrámo-nos perante uma situação de certa forma complexa, pois trata-se de uma área aparentemente pouco explorada no ensino formal de PLE, situação que se

constata através da bibliografia central que suporta este estudo, em grande parte escrita em Língua Inglesa. Contudo, faremos o possível por apresentar a definição dos conceitos e o tratamento do tema de maneira clara para, assim, facilitarmos a sua compreensão e proporcionarmos um espaço de reflexão acerca dos conceitos-chave que sustentam esta dissertação; isto é, aquisição/aprendizagem, ensino, Português língua estrangeira (PLE), língua, língua materna (LM ou L1 para efeitos desta dissertação), língua segunda (LS ou L2 para efeitos desta dissertação), língua estrangeira (LE), *transfer*, interferência e professor não nativo (PNN)¹

I.1.1 Aquisição/aprendizagem

Com a intenção de situarmo-nos no contexto das línguas é importante que definamos o que entendemos por aquisição/aprendizagem e ensino, para isto, começaremos pela definição fornecida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas que, no caso da aprendizagem, estabelece dois conceitos que podem ser considerados semelhantes, referimo-nos concretamente a aquisição e aprendizagem.

No primeiro caso, o da aquisição, estabelece que o processo de aquisição pode ser considerado “quer como termo geral, quer como ser confinado a) às interpretações da língua dos falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal (...) b) ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna (...)” (QECR;195). À partida, o que consideramos que o QECR faz com esta definição é descrever a função mais primária do conceito de aquisição e estabelecê-la como sendo uma capacidade inerente ao ser humano sem aprofundar no valor que ela pode ter para o estudante de línguas ou sugerir um percurso a seguir e muito menos apresentar algum processo-guia para que essa tal aquisição possa ser estruturada. Consideramos que esta atitude é pouco esclarecedora da problemática em questão, pois o QECR também não especifica ou determina alguma teoria que se possa considerar preponderante ou, pelo menos, não revela qualquer inclinação por algum teórico da aquisição em particular.

Por não considerarmos a definição do QECR completa ou relativamente insuficiente, já que não considera na sua definição a aquisição da L1, facto importante se procuramos explicar a ideia de *transfer* ou de interferência, resolvemos estudar

¹ Dispensamos a sua definição dentro deste enquadramento teórico pois o conceito será tratado integralmente no capítulo VI desta dissertação como base da discussão que a proposta pretende evidenciar.

Krashen e Terrel (1983:36) que centraram a sua investigação nesta problemática da aquisição e da aprendizagem - tema que discuremos mais adiante - e geraram as *Acquisition/Learning Hypothesis* onde definiram o processo de aquisição de uma língua da seguinte maneira:

(...) adults have two distinctive ways of developing competences in second languages(...) acquisition, that is by using language for real communication (...); learning «knowing about» language.

Se bem que Krashen e Terrel conseguiram, certamente, estruturar hipóteses face a esta questão nas quais estipulam algumas indicações um tanto mais práticas relativamente à distinção entre aquisição e aprendizagem, aos materiais e ao controlo do conteúdo apresentado em sala de aula, não complementaram a sua teoria através da apresentação de um método que estimule uma sequência de aquisição, do estabelecimento de níveis e muito menos definiram ou recomendaram qualquer tipo de material para este propósito. Definiram o que consideram aquisição e o que consideram aprendizagem como dois termos independentes e quase sem vinculação, embora descrevam esta teoria como fundamentalmente dirigida a estudantes de nível inicial ou básico, já que por *Acquisition* Krashen e Terrel entendem o seguinte:

(...) is the 'natural' way, paralleling first language development in children. Acquisition refers to an unconscious process that involves the naturalistic development of language proficiency through understanding language and through using language for meaningful communication (Krashen and Terrel in Richards, 1987: 131).

Com efeito, o processo de aquisição é paralelo ao desenvolvimento cognitivo da L1, pois permite a apreensão de estruturas e da consolidação da nossa consciência linguística; porém, nem o QECR nem a teoria de Krashen e Terrell são específicas quanto à continuação do desenvolvimento no processo de aprendizagem de uma L2/LE quando se é adulto. Da mesma forma que não fazem especificações relativas ao processo de construção de um novo sistema cognitivo correspondente à L2/LE independente ou paralelo ao sistema já existente da L1.

O que chama a atenção nesta teoria é precisamente o conceito de aprendizagem, onde Krashen e Terrell parecem não acompanhar a tendência do QECR (*Ibidem*:196), que estabelece a seguinte distinção no âmbito da especificidade do termo

“aprendizagem da língua”, isto é, “ (...) pode ser utilizado como termo geral ou restrito ao processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional.” alargando, desta forma, os elementos intervenientes na aprendizagem e estipulando-o, à partida, como um processo institucionalizado ao contrário da teoria de Krashen, onde aparece reduzido ou relegado a um segundo plano pois só existe em prol da aquisição e detém um papel menor de “saber sobre” a língua. De esta forma, Krashen and Terrell afirmam que:

(...) *Learning*, by contrast, refers to a process in which conscious rules about a language are developed. It results in explicit knowledge about the forms of a language and the ability to verbalize this knowledge (Richards; 1987:131).

Como é evidente, muitas coisas podem saber-se acerca da língua e não produzirão necessariamente um discurso claro ou elaborado em termos de desempenho linguístico. Já o declara Leiria no seu *Léxico, Aquisição e Ensino do Português língua não materna* a propósito de uma explicação das *Natural Order Hypothesis* e *Monitor Hypothesis* “A nossa capacidade para produzir discurso resulta da competência adquirida, mas aquilo que é aprendido só está disponível para monitorizar o discurso. Assim, a primeira é a única fonte de conhecimento que o sujeito pode usar na comunicação em tempo real. Quanto à segunda forma de conhecimento, pode usá-la para eventuais correcções, se tiver tempo suficiente e se estiver consciente da regra.” (Leiria, 2006:117-118) Neste trecho, Leiria faz uma crítica ao que considera insuficiente na proposta de Krashen e faz transparecer a necessidade de complementar a teoria com informação sobre a relação entre a L1 e a L2 e os conhecimentos pertencentes à L1 que poderiam, eventualmente, ser transferidos ou reutilizados no processo de aquisição da L2. Parece ser que a consciência das regras gramaticais e das bases que regulam e mantêm as línguas são consideradas, na teoria de Krashen, elementos secundários e, inclusivamente, aparentam não acrescentar qualquer valor ao único interesse que visa a aprendizagem de línguas: a comunicação como conjunto e a formulação do pensamento do indivíduo através dela. Com isto, não queremos demonstrar qualquer tipo de animosidade contra a teoria de Krashen apenas constatar que, de facto, ela não é suficiente por si própria, pois a aprendizagem de uma L2 pressupõe um processo conflituoso entre as duas línguas a vários níveis e não só a factores sociais ou

psicológicos que evidentemente são importantes na consolidação do sistema cognitivo da L2, mas não os únicos responsáveis quanto aos possíveis insucessos ou dificuldades na aquisição da dita.

Todavia, Reboul (2003:23) afirma, a propósito do conceito de aprender, que “A começar pela língua, que é o património inalienável de um povo. Se, sob o pretexto de respeitar a espontaneidade criadora dos alunos se renuncia a obrigá-los a exprimir-se bem e a bem compreender, acaba-se por destruir a própria comunicação”. Portanto, e de acordo com as palavras de Reboul, a aprendizagem de uma língua não pode, e não deve, renunciar aos seus próprios instrumentos de preservação como o são a gramática e as regras de produção oral e escrita inerentes à língua no processo de aprendizagem. Com efeito, Krashen e Terrell admitem que “Formal teaching is necessary for “learning” to occur, and correction of errors helps with the development of learned rules” (Krashen e Terrell *in* Richards; 1987:131). No entanto, mantêm a dicotomia entre aquisição e aprendizagem ao considerarem que “Learning, according to the theory, cannot lead to acquisition” (*idem*), formulando assim, desde o nosso ponto de vista e ainda que só de forma teórica, uma separação que põe em risco o objectivo máximo da comunicação: o acto de comunicar alguma coisa ao outro.

Decidimos explicitar tanto o conceito de aquisição como o de aprendizagem por considerarmos que ambos estão presentes no contexto de ensino de PLE de formas diferentes, mas não indissociáveis como apresentáramos na teoria de Krashen, e que como contributo para uma melhor abordagem do ensino no estrangeiro, por estrangeiros e para estrangeiros, é necessário entendermos que é preciso dar atenção a ambos em estádios de aprendizagem e contextos diversos mas interligados.

De acordo com Krashen (1981:10), os adultos dispõem de “duas formas distintas e independentes de desenvolver competência”; neste sentido, discutimos os conceitos de aquisição e de aprendizagem como processos que diferem no seu enfoque e no seu valor, nomeadamente para o desempenho linguístico do estudante. Concordamos com Krashen na descrição e conceito de aquisição “(...)ou seja, por um processo subconsciente, semelhante, se não igual, àquele de que as crianças dispõem no desenvolvimento de L1(...)”, porém, complementámo-lo com as especificações de Reboul (2000:24) a respeito do conceito de aprender “Primeiro: há duas maneiras de aprender: um processo espontâneo, que vem do próprio facto de viver em sociedade (...)”, ao qual podemos considerar aquisição, em outras palavras, a aquisição de uma língua faz parte da sua aprendizagem, contudo, nunca poderá ser considerada o

objectivo único da comunicação nessa língua; e, por aprendizagem, que em ‘termos não técnicos’ é definida pelo autor de *The Natural Approach* como ‘saber sobre’ uma língua conhecido como ‘gramática’ ou ‘regras’ ou, em termos adequados às línguas e aos processos que lhe são inerentes, “um conjunto de métodos intencionais, com os seus professores e os seus objectivos.”

É verdade que, e como Leiria menciona, “Aprender uma língua consiste em analisar e aprender sequências. Aprender sequências de sons em palavras e sequências de palavras em frases. Estas sequências formam uma base de dados a partir da qual o sujeito pode abstrair uma gramática” (Leiria, 2006:139-140). Através da aquisição poder-se-á abstrair uma gramática, mas apenas através da aprendizagem poder-se-á regularizar o conhecimento adquirido.

Durante muito tempo, considerou-se que o ensino estava separado da aquisição/aprendizagem, mas a realidade actual demonstra que ensinar não diz respeito unicamente a quem ensina, mas também a quem aprende, pois de acordo com a teoria de Postic (1990:7) constituem “(...) uma unidade de acção”, e defende que o processo de ensino constitui “(...) a organização da aprendizagem, isto é, como uma acção simétrica” (*idem*).

Contudo, quando se trata de estabelecer definições para o ensino das línguas, a dificuldade é maior pois, depois de termos definido o que entendemos por aquisição/aprendizagem, deparamo-nos com o facto de os teóricos não terem definido até agora o que é que se deve adquirir/aprender numa língua. O QECR (Ibidem:200) permite uma interpretação mais aberta neste contexto, pois supõe a existência de diversas opções metodológicas para o ensino que podem vir a ser utilizadas de forma facultativa pelos professores ou pelos coordenadores de cursos de línguas para efeitos estruturais; porém, não apura uma definição que permita determinar o uso preferente de alguma metodologia em particular embora faça questão de sublinhar que a característica principal promovida pelo Conselho da Europa tem sido durante muitos anos “(...) uma abordagem baseada nas necessidades comunicativas dos aprendentes e na utilização de materiais e de métodos que permitissem aos aprendentes satisfazer essas necessidades e que fossem adequadas às suas características como aprendentes”. Para efeitos de definição basear-nos-emos na proposta de Olivier Reboul (2000:18) sobre o ensino, “Ensinar designa, pelo contrário, uma educação intencional; é uma actividade que se exerce numa instituição, cujos fins são explícitos, os métodos mais ou menos codificados, e que é assegurada por profissionais”, por considerarmos que satisfaz tanto

o conceito de rede de ensino como também o de processo de ensino e instrumentos, pois faz referência às intuições, aos materiais e aos professores. Aliás, não só é possível apreciar a clareza da definição como também a razão da existência do ensino e do papel que desempenha o professor no processo pois é considerado como ‘profissional’, portanto, especializado. Ao mesmo tempo que é capaz de justificar a existência de uma instituição detentora do ensino e capaz de introduzir a figura do professor como ente necessário e insubstituível no processo de aprendizagem. Assim, podemos dizer que ensinar está directamente relacionado com o processo de aprendizagem, visto que ambos consideram a ideia de uma estruturação intencional com um objectivo explícito.

I.1.2 O ensino e *The Affective Filter Hypothesis*

Neste sentido, pretendemos também esclarecer qual é o papel que desempenha o ensino no contexto das línguas certamente envolvido na sequência de inúmeras investigações realizadas até agora neste âmbito. Retomamos a teoria de *The Input Hypothesis* de Stephen Krashen, designadamente a Hipótese do Filtro Afectivo, pois é considerada a mais adequada para efeitos desta dissertação pela sua pertinência no contexto de aquisição/aprendizagem de uma L2 ou LE e no papel que pode vir a desempenhar o Professor Não Nativo (PNN) neste aspecto. *The Affective Filter Hypothesis* proporciona uma ideia dos elementos que podem vir a interagir no processo de aquisição/aprendizagem do aluno de PLE, ou nas palavras de Leiria (2006:117-118) “(...) se o sujeito está ansioso ou não se identifica com a comunicade de falantes da língua, este filtro actuará de modo que o *input*² não atingirá o mecanismo de aquisição da linguagem”. O próprio Krashen refere a *Affective Filter Hypothesis* como uma barreira que pode agir consoante o estado de estudante e que pode impedir ou até bloquear a entrada da informação proveniente da L2.

(...) the learner’s emotional state or attitudes as an adjustable filter that freely passes, impedes, or blocks input necessary to acquisition. A low affective filter is desirable, since it impedes or blocks less of this necessary input (Krashen 1983 in Richards 1987: 133).

² O conceito *Input* introduzido por Krashen para referir o material disponível para o estudante de línguas. Trata-se de “*input+1*” que considera que o material disponibilizado pelos professor deve corresponder ao nível do aluno.

Referimos esta hipótese por a considerarmos importante no processo de aquisição/aprendizagem e no contacto que o estudante tem com o professor nos níveis iniciais. É possível constatar, da mesma forma em que Krashen o faz na sua teoria, que os alunos mais motivados, que possuem um alto grau de confiança nas suas próprias capacidades e/ou que controlam eficazmente os seus níveis de ansiedade têm a tendência para produzir na língua-alvo com maior nível de sucesso; contrariamente aos estudantes que se mostram pouco confiantes nas suas capacidades.

Por outro lado, e se considerarmos que o professor e o papel que desempenha no processo de aprendizagem podem, também, incidir, positivamente ou negativamente, no percurso do estudante, então, seremos capazes de perceber que existe a possibilidade de modificarmos o efeito que a *Affective Filter Hypothesis* poderá ter no desempenho dos alunos, pois, e de acordo com as palavras de Richards e Rodgers aquando das hipóteses de Krashen,

It is believed that the affective filter (e.g., fear or embarrassment) rises in early adolescence, and this may account for children's apparent superiority to older acquirers of a second language (Richards, 1987:133).

Já o dizia também Postic no seu livro *A relação pedagógica*, “(...) a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (Postic; 1990:12). Através do enunciado de Postic pretendemos complementar a hipótese de Krashen, prevista para o processo de aquisição, visto considerarmos que, de forma individual, ela não poderá ser validada ou carecerá de autonomia quando aplicada a um contexto de aprendizagem ou de educação intencional. Por esta razão, pretendemos, através das palavras de Postic a respeito da relação pedagógica, validar o conceito de *Affective Filter Hypothesis* no âmbito do trabalho desempenhado por PNN de línguas em sala de aula com alunos estrangeiros por considerarmos que o nível de domínio que o professor de PLE possua da língua materna do estudante incidirá profundamente na produção de estímulos para a aprendizagem, na criação, aproximação e consequente inibição da imagem de poder que o falante nativo possa produzir no início da aprendizagem.

I.1.3 *Language Aquisition Device*

Uma vez explicitados os conceitos de aquisição/aprendizagem e ensino, devemos explicar como é que eles se inter-relacionam com o papel do Professor de PLE, nomeadamente, o PNN, e através de que mecanismo os conteúdos são veiculados, adquiridos e mecanizados para servirem como meio de expressão do pensamento do estudante estrangeiro de PLE. Para isto, basear-nos-emos no conceito de *Language Aquisition Device* (LAD), desenvolvido também por Krashen nas suas *Aquisition/Learning Hypotesis*, para explicar como é adquirida e processada a informação. Referimos o conceito de aquisição neste ponto pois, como já o assinaláramos anteriormente, a teoria de Krashen nada diz a respeito do processo de aprendizagem por meio de ‘gramáticas’ ou ‘regras’ de uma língua e muito menos sugere quaisquer metodologias a este respeito. Contudo, parece aceitar, à partida, a existência de um mecanismo inerente ao ser humano preparado para a aquisição e organização natural do conteúdo linguístico, embora não o torne explícito ou o defina no seu funcionamento.

Contudo, as referências na teoria de Krashen, ainda que não explícitas, sobre este *language acquisition device* não são novas. Em 1959, Chomsky já criticava as posições behavioristas de teorizadores como Skinner para quem “(..) a aprendizagem de uma língua resulta de um conjunto de hábitos, resulta de treino, de imitação e de memorização.”, confrontando-a com a existência de algum dispositivo que automaticamente preparasse a mente humana para o processamento da informação e de criação de novas estruturas a partir do conhecimento adquirido e do desenvolvimento cognitivo e acredita que “(...) o facto de todas as crianças normais adquirirem gramáticas, comparáveis no essencial, de grande complexidade, com uma rapidez notável, sugere que os seres humanos estão de algum modo preparados para isso (Chomsky, 1959 *in* Leiria 1997:4). O que, de acordo com Leiria, “(...)sugere é a existência de um dispositivo que, uma vez adquirida a competência linguística, permitiria ao ser humano gerar e compreender um número infinito de frases de acordo com a gramática da sua língua particular” (*Ibidem*). Neste contexto, e como veremos mais adiante, a capacidade que possui o ser humano de actualizar o conteúdo e desenvolver a sua capacidade linguística ao longo do tempo está restrita à idade e às

circunstâncias que determinam a sua *performance*/desempenho³ quando vinculada à *Affective Filter Hypothesis* em contexto de aquisição/aprendizagem.

I.1.4 Língua

Quando falámos de aquisição/aprendizagem e ensino da língua deparámo-nos com o pormenor de que a definição de língua é vasta e, inclusive, imprecisa, pois a sua definição depende directamente da sua utilização e do valor acrescentado que ela possa entregar a quem dela se valha. Para isto, utilizaremos o conceito fornecido por Marques (1990: 31-32) que identifica três questões essenciais na definição de língua no seu livro *Didáctica das línguas estrangeiras*, isto é, “língua como conhecimento, língua como comportamento e língua como arte”. Podemos perceber através desta citação que quando falámos de língua como comportamento e de língua como conhecimento reduzimo-la ao contexto de um mero instrumento através do qual seremos, em princípio, capazes de exprimir o nosso pensamento; contudo, e da mesma forma em que o faz a linguística estruturalista, se falarmos de língua como arte, então estaremos a considerá-la como uma série de estruturas cujo significado só poderá ser produzido dentro de uma cultura em particular e depreender-se-á desta afirmação que o seu ensino dependerá dos objectivos e valores que essa determinada cultura seja capaz de propor e, ao mesmo tempo, sustentar, pois “Language is viewed as a vehicle for communicating meanings and messages” (Krashen, 1983:19), reunidos no sistema de representação semântica da língua em processo de aprendizagem. Sabemos que ao adquirirmos um novo sistema linguístico ele traz consigo um novo sistema de representação mental que se evidencia nas suas estruturas e na composição natural dessa língua. Este paradigma novo que afecta substancialmente a nossa visão do mundo e a percepção que dele temos não só nos convida a apreendermos o mundo de forma única e insubstituível como também, e ao mesmo tempo, exige-nos desenvolvermos uma funcionalidade dupla que nos permita adaptar e adaptarmo-nos constantemente às mudanças que ela propõe. Cabe-nos a nós, então, criar um dispositivo o suficientemente fortalecido através da aprendizagem como já a definíramos no início deste enquadramento teórico de forma a

³ Termo proposto por Chomsky, em oposição a competência, e que considera o processo de actualização da competência na produção e interpretação de enunciados em condições reais de comunicação, isto é, em situações onde o estudante poderia encontrar-se sob *stress* ou ansiedade. A competência é o conhecimento mental «puro» de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, a sua gramática interiorizada. A «performance», por sua vez, designa o uso concreto da linguagem em situações de fala concretas (Chomsky; 1965).

monitorizarmos os possíveis erros ou interferências produzidas durante o processo de aquisição da L2/LE.

Contudo, Krashen e Terrell insistem em que “acquisition can take place only when people understand messages in the target language (Krashen, 1983: 19)”. Podemos inferir do enunciado que não se trata de uma visão nova do ensino de línguas senão que mais parece uma constatação do trabalho realizado em aula, pois como acrescentam Richards e Rodgers (1987:130) acerca desta teoria

We are left then with a view of language that consists of lexical items, structures, and messages. Obviously, there is no particular novelty in this view as such, except that messages are considered of primary importance in the Natural Approach.

Não obstante, o contributo da teoria do Natural Approach de Krashen e Terrell para a nossa proposta é que, de facto, constitui a constatação do trabalho realizado em sala de aula por parte dos alunos e dos professores, pois proporciona, em certos pontos, as bases teóricas para a estruturação e validação dos conhecimentos do PNN e da sua função nos níveis iniciais através da hipótese do filtro afectivo.

I.1.5 Língua Materna

Neste ponto, devemos fazer a distinção, e posterior definição, dos contextos nos quais este estudo refere a língua como sistema de representação cultural aplicado ao ensino de línguas, isto é, no âmbito da Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

A LM ou L1 é considerada na maior parte dos casos como sendo a língua adquirida, não necessariamente aprendida, num contexto familiar, portanto, “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (Leiria, 2005:10). Através da L1 fixamos o mundo e o seu conteúdo dentro da comunidade em que estamos inseridos; aliás, armazenamos e organizamos esse conteúdo de acordo com o sistema de representação cultural que ela própria nos fornece. Por esta razão, parece ser normal sentirmos que a relação que mantemos com ela é de pertença, de proximidade e de afecto e, por vezes, estes sentimentos para com a L1 produzem certa resistência à aquisição/aprendizagem de um novo sistema de representação cultural, como acontece

nos casos de qualquer L2 ou LE. De maneira mais técnica, refiro-me ao que definiremos mais adiante como interferências ou *transfer* da nossa L1 para uma L2 ou LE.

A LM constitui a estruturação de processos automatizados de aprendizagem que o indivíduo utiliza para apreender o mundo que o rodeia e é por ela, e através dela, que possibilita ou inibe a aquisição/aprendizagem de outras línguas. Com efeito, este processo, geralmente, não é facilitado pela L1 pois “pressupõe que a linguagem do sujeito se tenha de readaptar constantemente, muitas vezes de forma conflituosa” (Castaño, 2009:10) para expressar o pensamento do indivíduo, processo que implica que a L1 seja capaz de se exprimir em termos de conhecimento, comportamento e arte ao mesmo tempo de forma a apreender esta nova cultura. Todavia, a LM resiste a estas imposições e produz interferências, transfer ou, inclusivamente, pode chegar a inibir a aquisição/aprendizagem da L2 ou LE através de filtro afectivo que já referimos e que explicaremos em concreto no capítulo II desta dissertação.

Por outro lado, e sem termos entrado na definição de LE e LS, queremos apontar o facto de considerarmos que a L2 e a LE diferem de LM em dois aspectos básicos: a) cada língua traz consigo um sistema de representação cultural único e restrito, b) este sistema de representação cultural é invasivo e totalitário; e é, precisamente por estes aspectos, que a L1 entra em conflito com a LS e com a LE, pois supõe a implantação de novos processos de pensamento não regulares para o indivíduo e obriga-o a readaptar o seu discurso e a readaptar-se mentalmente de uma forma constante e, por vezes, esgotante. Com efeito, e de acordo com as conclusões tiradas a partir das leituras relacionadas feitas para efeitos deste estudo, o estudante de qualquer LS ou LE restringe a sua aprendizagem durante os primeiros estádios nas áreas gramaticais, lexicais ou semânticas aos conceitos que lhe são conhecidos e que admite como existentes na sua L1, para, em estádios posteriores, incluir estruturas completamente diferentes e conceitos com significado novo ao seu repertório semântico. De acordo com Chomsky (*in* Lyons, 1970:124-125), “há certas unidades fonológicas, sintácticas e semânticas que são *universais*, não no sentido de que estão necessariamente presentes em todas as línguas, mas no sentido algo diferente, e talvez menos usual, do termo «universal», de que se podem definir independentemente da sua ocorrência em qualquer língua particular e se podem identificar quando ocorrem em línguas particulares (...)”

Neste sentido, e baseados no facto de a L1 restringir certas áreas lexicais, gramaticais e/ou semânticas nos primeiros estádios da aprendizagem, discutiremos os fenómenos que separam a L2 da LE e exporemos brevemente as razões que nos levam a

pensar que elas deveriam ser tratadas de forma diferente dentro da rede de ensino do Português no Estrangeiro.

I.1.6 Língua Segunda e Língua Estrangeira

De acordo com Stern, a L2 corresponde a um universo diferente da LE e conclui que “(...) é hoje consensual que, se se quer estabelecer o contraste entre LS e LE, o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (Stern; 1983:16 *in* Leiria; 1999:1). Como já mencionámos ao início deste enquadramento teórico e como se confirma através das palavras de Stern, as razões que um estudante de Português como LS tem para a sua evolução no domínio da língua correspondem a expectativas concretamente sociopolíticas, isto é, a necessidade que se deriva da inserção social e do valor que é atribuído à língua como ente político e de acesso à cultura dominante. Ela carrega como o peso de ser a língua de domínio político que tem uma influência importante a nível cultural e social, para além de considerar os objectivos próprios da L1 como são (...) a reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias e os (objectivos) de língua estrangeira que privilegiam a compreensão e produção de unidades comunicativas, o ensino de língua segunda deve antever a estas duas vertentes e coconsiderar ainda, como objecto específico de estudo, a língua como meio de construção de conhecimento e veículo de acesso aos saberes escolares (Leiria, 2008:6). Em palavras simples, quem domina a língua de poder terá acesso a essa sociedade e, portanto, maiores possibilidades de subsistência; sem querer fazer referência aos meios ou às funções que desenvolverá dentro dessa sociedade. Todavia, é claro que quem detenha um domínio mais evoluído da língua de poder habilitar-se-á a melhores condições sociais e económicas. Consequentemente, a LS será frequentemente a ou uma das línguas oficiais, visto que é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, portanto, poderá ser a língua, ou uma das línguas, de escolarização, por vezes, em detrimento das línguas nacionais ou dialectos.

Em contrapartida, a LE pode ser aprendida em espaços que se encontram fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e utiliza como recurso, sobretudo, o ensino formal e os textos literários. Trata-se de um ensino que, na maior parte dos casos, é ministrado por professores que são falantes não-nativos que tiveram acesso ou

contacto com a língua-alvo e atingiram um nível de proficiência suficiente ou por falantes nativos que conhecem a língua por ser a sua L1, mas que não necessariamente reúnem as competências adequadas para este efeito - quer a nível pedagógico quer a nível da própria competência linguística -, e que através de centros de língua, universidades, ou aulas particulares desempenham a docência de PLE. Lembremos, neste ponto, a Reboul que refere a necessidade imperativa de a aprendizagem estar “(...)assegurada por profissionais” aquando da definição de aprendizagem mencionada no ponto I.1.1 desta dissertação.

Leiria (1999:4) faz alusão às razões que levam um indivíduo a aprender uma língua que lhe é estranha e que, aparentemente, não lhe proporciona um benefício imediato e declara que “Aprende-se uma língua (estrangeira) para ler textos literários ou científicos, para visitar o país e poder contactar com os seus habitantes.” A partir desta conclusão podemos discernir que, e como comentamos ao início deste estudo, a aprendizagem de uma língua estrangeira que não tem correspondência sociopolítica ou implicações culturais relacionadas com a inserção numa sociedade para esse indivíduo corresponderá a uma matéria mais no *curriculum* escolar ou profissional que poderá, ou não, vir a constituir-se numa mais-valia ou simplesmente não passar de uma ocupação de tempos livres. Contudo, e em referência às palavras de Leiria (*Ibidem*), a aprendizagem corresponderá em ambos os casos, quer LS ou LE, a “(...) uma determinada variedade de prestígio dessa língua.”

I.1.7 Interferência e *transfrer*

Para definirmos o que entendemos por interferência e *transfer* é preciso valermo-nos da definição de Selinker and Gass (2001:66) que definem o termo *transfer* no seguinte excerto:

What is meant to be a transfer? It is a term that was used extensively in the first half of the twentieth century and refers to the psychological process whereby prior learning is carried over into a new learning situation. The main claim with regard to transfer is that the learning of task A will affect the subsequent learning of task B.

Neste sentido, e aplicado ao contexto de aquisição/aprendizagem de línguas, o termo *transfer* supõe o trespassse de informação correspondente à L1 para a L2/L1 e que seria utilizada como apoio para preencher as lacunas próprias da construção do processo

cognitivo da L2/LE. É, em grande parte, o aproveitamento de habilidades lingüísticas adquiridas previamente no processo de assimilação de uma língua estrangeira; contudo, alguns estudiosos da questão do bilinguismo postulam que há uma ocorrência maior deste fenómeno entre línguas próximas – como são o português e o espanhol; no entanto, no nosso ponto de vista, é difícil resolver a questão de forma tão determinante, pois a interferência acontece não só a nível de léxico mas também a nível sintáctico onde a transferência das estruturas base da L1 constitui, em muitos dos casos, o apoio para a aquisição de léxico da L2, e não necessariamente das estruturas, podendo constatar-se um alto grau de interferência a nível de construção sintáctica e não lexical como é caso das línguas que não são próximas como o são o Alemão e o Português. Ainda, é possível atribuir às línguas românicas um grau de interferência mais alto de acordo com um estudo de Pessini que afirma, a propósito da produção escrita, que “Por serem o português e o espanhol línguas românicas próximas, a transferência de conhecimentos de uma para outra pode chegar idealmente a 90%” (Pessini *in* Teis, 2007: 74), mas é arriscado pois corresponde a um estudo realizado a um sector muito reduzido e muito específico para ser generalizado abertamente.

Com efeito, Selinker e Gass consideram o *transfer* como sendo uma estratégia que o estudante de línguas inconscientemente utiliza para criar uma espécie de gramática própria que lhe permitirá desenvolver a produção linguística e a compreensão nos primeiros estágios de aprendizagem. Distinguem-na dos conceitos de interlíngua⁴ e fossilização⁵ que pode acontecer caso não se verifique evolução nos estágios posteriores de aquisição/aprendizagem e a persistência da interferência seja constatada. Na sequência deste estudo, Selinker e Gass (2001:67) procuram esclarecer a distinção entre *transfer* positivo e *transfer* negativo que se aplica aos resultados de estas interferências.

A distinction that is commonly made in the literature in connection with L2 learning is one between positive transfer (also known as facilitation) and negative transfer (also known as

⁴ O conceito de interlíngua é introduzido em 1969 por Larry Selinker e contribuiu para a interpretação da aprendizagem da L2 e LE e para a área da aquisição/aprendizagem, pois supõe a existência de uma gramática individual por parte do estudante, usada como uma estratégia, onde os conhecimentos da L1 servem de base para a aquisição/aprendizagem da L2/LE.

⁵ Conceito proposto por Larry Selinker no seu artigo *Interlanguage* em 1972 que postula a existência de itens da L2/LE que o estudante de línguas nunca conseguirá controlar completamente ou que dominará parcialmente, mas que não será capaz de reproduzir em situações de *stress* ou ansiedade.

interference) These terms refer respectively to whether transfer results in something correct or something incorrect.

Com efeito, os desvios provocados pela L1 e referidos no parágrafo anterior como interferência, perceptíveis na L2/LE, são a principal característica da fossilização de conteúdos ou da criação de uma interlíngua em alguns estudantes, mas não só. Selinker e Gass (2001: 68) chamam a atenção para a possibilidade de este tipo de interferência ter duas vertentes.

With regard to interference, there are two types noted in the literature: a) *retroactive inhibition* – where learning acts back on previously learned material, causing someone to forget (language loss) – and (b) *proactive inhibition* – where a series of responses already learned tends to appear in situations where a new set is required. This is more akin to the phenomena of second language learning because the first language in this framework influences/inhibits/modifies the learning of the L2.

No âmbito desta discussão, Castaño, a propósito dos conceitos de *transfer* e de interferência, manifesta que os dois tipos de *transfer* existentes, tanto positivo como negativo, “(...) poderão facilitar ou inibir a aprendizagem de uma L2, na medida em que a nova língua se estrutura noutra que lhe é anterior – ou noutras que lhe são anteriores –, todas e cada uma com características particulares, podendo desse confronto surgir *interferências*” (Castaño; 2009:17). Como no caso da teoria comportamentalista a *Hipótese Contrastiva* que postulava a ideia de *transfer* da L1 para a L2 ou para a LE e que fora posteriormente abandonada e o discurso produzido pelos falantes de L2/LE passou a ser encarado como um espécie de interlíngua por oposição (...) à noção de erro como *interferência* à aprendizagem de uma nova língua (...)” do *paradigma mentalista* que postulava que o erro devia ser considerado como sendo “(...)uma estrutura criativa, resultante, ou não, da interacção de estruturas linguísticas com a linguagem a que o aluno está exposto (...)” (*Idem*). Desta forma, e por considerarmos que a perda da noção de erro poderia levar o estudante de línguas a subentender que qualquer produção, mesmo sendo uma produção pobre em conteúdo e estrutura, corresponderia a um acto comunicativo pleno e poderia levá-lo a renunciar ao melhoramento constante da sua *performance* linguística.

Por outro lado, Krashen (2002:64) considera a noção de interferência e menciona-a no seu trabalho através da hipótese que explicáramos aquando do conceito

de *Affective Filter* e, aliás, afirma que por causa de estas interferências o estudante pode, de facto, inibir ou bloquear a sua aprendizagem. Neste sentido afirma,

(...) The issue now, as I see it, is not whether first-language-influenced errors exist in second language performance (they clearly do), or even what percentage of errors can be traced to the first language in the adult, but, rather, where first language influence fits in the theoretical model for second language performance.

I.1.8 Ensino do Português Língua Estrangeira

Encontramos no ensino de PLE um fenómeno que tem sido muito pouco referido na literatura relacionada e que, no caso de outras línguas, obedece a uma prática comum que possibilita o ensino da mesma por falantes não nativos como é o caso da Língua Inglesa a nível mundial, isto é, e no âmbito da Língua Portuguesa, falantes de outras línguas que tendo o português também como língua estrangeira atingiram um nível de domínio da língua avançado e consistente em relação a outros estudantes. É possível, neste sentido, distinguir entre os estudantes estrangeiros que alcançam as instâncias básicas de aprendizagem da língua e mantêm-se nesse nível com o objectivo de comunicarem “alguma coisa” aos nativos, portanto, puramente utilitário; e encontramos outros casos em que esses estágios básico foram ultrapassados pelos alunos, nos níveis gramatical, estrutural e cultural que rodeiam a língua em todos os seus sentidos.

É precisamente nestes casos especiais que procuramos focalizar o nosso trabalho de forma a introduzirmo-nos na área do ensino do PLE realizado por professores estrangeiros, isto é, professores que adquiriram a Língua Portuguesa nos seus países de origem e que, no entanto, progrediram na sua utilização e domínio através da realização de cursos em países de língua oficial portuguesa. Referimo-nos a estudantes que realizaram estudos de especialização, pós-graduação ou mestrados directamente relacionados com o tema do ensino de PLE como uma via para consolidarem o seu nível de proficiência na língua e, ao mesmo tempo, validarem o seu próprio processo de profissionalização no Ensino de PLE como Professores de PLE.

Por PLE entendemos o seguinte: (...) um macro-sistema de que fazem parte duas variantes nacionais distintas o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB)” (Leiria; 2005:13). Actualmente o Português passou a ter duas variedades de prestígio, ambas com domínio social, político e económico a nível mundial em diferentes espaços geográficos e áreas de conhecimento. Consideramos que “Cada uma destas variantes

nacionais tem suas normas internas (de natureza regional – dialectos – e de natureza social – sociolectos)⁶ e uma norma de referência, que domina o uso culto, o ensino e a comunicação social (...)” (*Idem*). No caso de Portugal, consideraremos como norma-padrão a variedade Coimbra-Lisboa e, no caso do Brasil, a variedade São Paulo e Rio de Janeiro.

Por o consideramos um fenómeno interessante e de grande contribuição à criação de uma rede de ensino do Português mais abrangente, estamos em crer que se torna necessário incluir no nosso estudo sobre o ensino do PLE a experiência do PB e o estado da questão também no Brasil, de forma a construir um discurso intercultural coerente e descentralizador.

Dado o nosso profundo interesse na Língua Portuguesa esperamos contribuir com a nossa proposta através deste estudo sobre a função e a possível integração à rede de Ensino de PLE no estrangeiro de PNN.

⁶ Preferimos utilizar para efeitos deste trabalho os conceitos de variação diatópica e variação diastrática acunhados por Celso Cunha na sua Nova Gramática da Língua Portuguesa.

I.2. Considerações sobre a questão cultural no ensino de PLE

“Homens e povos acordam tarde sobre si mesmos”

Eduardo Lourenço

As abordagens actuais sugerem que a forma de abordar o ensino de línguas deve estar mais próxima da estruturação de planos de trabalhos centrados na língua como objecto e dirigidos aos estudantes de maneira compreensível, de certa forma, fáceis de digerir, exigindo do professor de línguas a actualização dos seus conhecimentos que, por vezes, passa a ser uma busca frenética de resultados sem considerar o tempo que leva aprender uma língua.

Na sequência do enquadramento teórico que temos vindo a elaborar, consideramos que, de forma a dar continuidade à contextualização do problema, é preciso dar a conhecer certos aspectos da questão que estão presentes no ensino actual, que fazem parte dos programas de ensino de PLE e que requerem a nossa consideração para efeitos deste estudo.

Antes de debruçarmo-nos sobre esta questão, é necessário estabelecermos que o ensino de línguas, como já referiramos no capítulo I.1, enquadra-se num contexto muito específico, pois visa a aquisição/aprendizagem de uma língua a partir de uma determinada cultura que detém essa língua e que consequentemente faz uso dela para se exprimir da forma que lhe parece mais próxima da visão do mundo que pretende transmitir e das suas necessidades e interesses. Da mesma maneira, portanto, o fará quem aprenda essa língua e, inevitavelmente, integrar-se-á no sistema de representação cultural que lhe é proposto através dessa aprendizagem.

Como o menciona o QECR (2001:25) nas suas orientações a respeito da função da língua na actualidade, “A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais”. Como já afirmáramos, estas manifestações culturais que o QECR refere enquadram-se no contexto do sistema de representação cultural, que Hall define como “o conjunto de significados partilhados” (*in* Santi, 2008:2), ao qual só é possível aceder através do uso da língua como ente transmissor desta representação. Daí, a explicação que se segue,

But what does representation has to do with ‘culture’: what is the connection between them? To put it simple culture is about ‘shared meanings’ Now, language is the privileged medium in which we make sense of things, in which meanings are produced and exchanged (Hall; 1997:1).

Esta simples afirmação remete à ideia de a representação cultural ser um meio de produção e intercâmbio constante de significados que só será possível dentro de uma comunidade que partilha a mesma língua, de forma a conseguir comunicar e expressar estes significados. A partir desta primeira aproximação, podemos abstrair o conceito de “identidade cultural”, por extensão de significado, pois, esta produção e intercâmbio constantes só poderão acontecer porque, “damos significado aos objectos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos e, em parte, damos significado através da forma como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas do cotidiano” (Santi; 2008). É assim, portanto, que admitimos o facto de o sistema de representação cultural ser único e inerente a esse conjunto de interpretações e trazer consigo a configuração de uma identidade cultural ligada à língua como meio escolhido para essa representação. Daí que o QECR (2001:25) manifeste também o seu interesse em identificar a competência cultural como um dos objectivos que o estudante de língua poderá, ou não, atingir durante o seu percurso e que corresponde à seguinte concepção, “Na competência cultural de um indivíduo , as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes.”

Embora o QECR não defina exactamente o que é que entende por ‘competência cultural’, identifica-a como sendo um elemento importante no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, pois aponta aos termos ‘contraste’ e ‘interacção’ admitindo-os, à partida, como imprescindíveis para criar uma competência plurilíngue requerida na abordagem plurilinguística em que se enquadra a posição do mesmo. Para estes efeitos, acrescenta a definição que se segue relativamente à abordagem plurilinguística.

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, á medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam

armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados: pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (QECR; 2001:23).

Com efeito, esta definição traz-nos à memória a teoria da Gramática Universal preconizada por Chomsky que propunha a existência de estruturas comuns nas línguas e susceptíveis de reconhecimento e sumarização; porém, aparentemente no QECR (2001:23) esta ideia terá sido extendida em significado para a tendência actual no que propõe esta nova utilização da língua e o seu valor. Em palavras mais exactas,

(...) uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma difarçada.

Parece-nos que o que o QECR faz é limitar-se ao conceito de aquisição na sua vertente mais básica e reduzir o valor da língua como sistema de representação cultural ao mínimo para o tornar equivalente a uma estrutura utilitária qualquer; ao mesmo tempo que se contradiz quando identifica uma competência cultural que não poderá ser adquirida a partir de elementos mínimos que suposta reunidos poderiam, ou não, evocar uma compreensão do outro. Nesta perspectiva, consideramos que a abordagem plurilinguística que propõe o QECR, e que parece tão necessária para a criação de estruturas de aceitação e tolerância das culturas coexistentes apresenta, na nossa opinião, uma base teórica pouco aprofundada que poderia vir a agravar as dificuldades que o já mencionado quadro tem como intenção diminuir na sociedade actual, nomeadamente a produção de estereótipos. Uma vez que a aquisição do conhecimento da outra cultura é fragmentada, ou mesmo incompleta, podemos depreender deste raciocínio que a abordagem plurilinguística revelar-se-à, portanto, ineficaz no seu objectivo de comunicação ou interacção entre culturas caso mantenha a sua posição pouco específica e fundamentada.

É verdade que a finalidade que supunha a aquisição/aprendizagem das línguas tem-se modificado de forma considerável na actualidade e o objectivo já não seja alcançar um domínio da língua elevado, no entanto, a finalidade actual também não identifica qualquer objectivo em concreto para além do “desenvolvimento de um repertório linguístico” e do uso das “capacidades linguísticas”. Desde este ponto de vista, o QECR volta a ser contraditório, pois parece-nos de uma extrema dificuldade

para os estudantes conseguirem atingir uma competência plurilinguística sem base linguística e, conseqüentemente, cultural. Já o dizia Suchodolski (1992:112) aquando da sua recensão crítica da filosofia de Hegel e da pedagogia da cultura que considerava conducente “(...) à concepção do homem como ser no qual se realiza um processo objectivo de desenvolvimento da cultura, que desperta nele um estado subjectivo de consciência de toda a aquisição anterior; este estado provoca a revolta e o descontentamento, a busca de novas vias.”, sendo esta a condição primordial para o percurso de aquisição/aprendizagem.

Com efeito, a aquisição/aprendizagem não será possível se o próprio indivíduo não manifesta interesse na descoberta da outra língua e da sua cultura e se não dispõe dos meios para realizar a dita descoberta. É assim que neste empenho por adquirir a “competência cultural” requerida pelo QECR torna-se indispensável definir o papel que deverá ter cada um dos intervenientes na relação pedagógica de forma a atingir os objectivos propostos.

Sendo assim, julgamos pertinente para este estudo o comentário de Suchodolski, visto que complementa a nossa visão de que a aprendizagem de línguas – como qualquer outra coisa que se aprende – não corresponde a um processo unilateral pois não depende inteiramente de um sujeito, mas sim, primeiro, é constituída por uma vontade de ensinar e de aprender, isto é, de criar uma relação pedagógica. Neste contexto, as teorias actuais, certamente, não satisfazem estes conceitos ao considerá-los como processos separados - ou separáveis – admitindo a possibilidade de serem não só tratados de forma independente tanto na teoria como também na prática. Se bem que as teorias permitem-nos ter uma visão mais apurada das ciências, embora na realidade a situação difira bastante desta posição no nosso ponto de vista, deixam a sensação de estar baseadas na definição tão básica de que a comunicação se consegue através da memorização, ou em termos menos rígidos, a aquisição, de um par de mensagens, frases e sequências linguísticas.

Não obstante, e embora este ponto de vista esteja relativamente extendido, desde sempre a língua tem-se constituído um ente transmissor dos significados de uma cultura determinada ao mesmo tempo que um elemento de dominação ou de imposição. Durkheim (2001:34), ao descrever os factos sociais e os hábitos colectivos, fala da forma como eles são transmitidos e refere que se trata de uma “(...) fórmula que se repete de boca em boca, que se transmite pela educação, que se fixa mesmo por escrito”, daí “(...) a origem e a natureza das regras jurídicas, morais, dos aforismos e dos ditados

populares, dos artigos de fé em que as seitas religiosas ou políticas condensam as suas crenças, os códigos de gosto que as escolas literárias estabelecem, etc.”. Falámos da função da língua a nível social, como ela está inserida nos actos de representação cultural e quais são os meios que utiliza para transmitir esta representação.

Nas palavras de Tavares (2008:15) a propósito da história do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e do Império Romano, “A língua passou a constituir um elemento essencial para a submissão dos povos colonizados. A imposição de uma língua comum, falada por todo o império, ajudava ao domínio romano, ao mesmo tempo que viria a servir de veículo para a transmissão dos valores políticos, sociais e religiosos.” É claro que na actualidade a aquisição/aprendizagem de uma língua não tem unicamente esse propósito, já que há uma constante tentativa no discurso educativo de hoje para que “(...) o conhecimento de uma língua não seja um privilégio de um grupo restrito, nem tenha meros objectivos políticos, mas que sirva de meio para promover a relação e a compreensão entre os povos” (Tavares; 2008:23).

Ao encontro desta visão, deparámo-nos com o que Schudolski (1992; 112-113), aquando da descrição da ideia de Hegel, garantia que se tratava de um sistema pedagógico que incluía soluções para todos os problemas fundamentais da sociedade. Além de contribuir para “uma espécie de tentativa geral de selecção dos valores culturais em torno dos quais o processo educativo deveria concentrar-se, era simultaneamente uma espécie de teoria geral da cultura e uma concepção geral do homem” e, de certa forma, na sequência da abordagem plurilinguística, esta concepção poderia vir a constituir uma iniciativa interessante para justificar a necessidade da existência do ensino de línguas talvez com um enfoque mais acabado para assim dar mais consistência à prática.

CAPÍTULO II – PERFIS BASEADOS NAS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DE PLE

II.1 O perfil do professor de Português L2 e LE

A atitude de rotular alguém com a finalidade de o isolar é, com efeito, uma característica muito própria de espíritos pouco democráticos e incapazes de argumentar fundamentadamente.

Maria do Carmo Vieira

Actualmente, as políticas de ensino encontram uma certa dificuldade para, na prática, concretizarem os objectivos propostos para a aprendizagem de línguas pelo QECR. Em muitos dos casos, estas dificuldades derivam de uma falta de consciência ou de identificação do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e de uma excessiva atribuição de tarefas, por vezes, alheias às actividades que decorrem da relação pedagógica. Postic (1990:10) descreve a actividade educativa no processo de ensino-aprendizagem como uma iniciativa que, nas suas palavras, provém do educador, mas encara-a como uma instância que “comunica um impulso para que o aluno aprenda, com a condição de encontrar naquele a quem se dirige uma necessidade, que se exprime em termos objectivos, uma expectativa de natureza subjectiva, e uma motivação que permita o desencadear do comportamento e que o oriente.” Eis aqui a questão que nos interessa esclarecer tanto do professor de Português LS e LE e à necessidade de aprendizagem da língua que deve preencher como os objectivos e às expectativas derivadas dessa aprendizagem. Pretendemos neste capítulo debruçarmo-nos sobre este tema de forma objectiva tendo em consideração as orientações do Instituto Camões e do Ministério da Educação a respeito deste ponto.

Com os processos de globalização generalizados, as tentativas de integração das diferentes línguas que coexistem num mesmo espaço geográfico - e possivelmente jurídico - têm encontrado certa resistência não só a nível social como também a nível teórico; daí a dificuldade no acto de escolha entre as definições de sociedades multiculturais ou interculturais para efeitos de uma política de ensino de língua. Se concordamos no facto de este tipo de definições constituírem uma dificuldade pois supõem a existência de, no caso do conceito de multiculturalidade, a propensão à criação de *ghetos* (Rocha-Trinidade; 2006); e, no da interculturalidade, a actos

tendenciosamente etnocentristas. Estamos em crer que, contudo, esta última propõe mais instâncias de diálogo entre as culturas que compõem uma determinada sociedade globalizada.

Mas qual é o nosso objectivo ao mencionarmos os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade neste ponto? Deparámos com a interessante questão do perfil do professor de português nas suas duas vertentes – por um lado o professor de PLS e por outro o de PLE que revelaram a necessidade de, como já o explicáramos nos capítulos iniciais desta dissertação, traçar abordagens ou pelo menos orientações diferentes para o ensino da Língua Portuguesa nestes dois contextos tendo como base a natureza diversa de cada uma delas e o espaço em que se desenvolvem.

A propósito deste ponto, Leiria (2006:386) comenta num dos seus textos em relação à aprendizagem e ensino do português e à sua ocorrência em espaços diferentes, explica que

A aprendizagem e o ensino do português enquanto L2 acontecem em três espaços com características distintas: (1) em Portugal e no Brasil, onde ele é L1 para a maior parte dos falantes e onde, portanto, os aprendentes estrangeiros que se encontram em contexto de imersão linguística, combinado ou não com aprendizagem formal; (2) em países ou territórios que foram colónias de Portugal, onde ele é L2 para muitos falantes e L1 para alguns, e ensinado por professores com as mesmas características; e (3) em outros países do mundo, onde ele é aprendido como LE e ensinado tanto por professores falantes não nativos como por falantes nativos de PB como de PE, nomeadamente por leitores do Instituto Camões.

É precisamente este terceiro ponto aquele que nos fornece maior informação para o tema desta dissertação, pois Leiria revela a intervenção de professores falantes não nativos no processo de ensino aprendizagem de PLE em outros países do mundo que não têm a LP como L1. Numa primeira leitura, esta afirmação não parece passar de uma simples constatação, no entanto, remete a questões importantes face à complexa actividade que supõe determinar o perfil do professor de português, à relevância dentro da rede de ensino e à formação e aptidões que os PNN precisam de desenvolver para se posicionarem como professores de português perante os falantes nativos.

Chegados a este ponto, interessa-nos saber qual é o perfil do professor de Língua Portuguesa como LS e LE e de que forma estes perfis conseguem, ou não, abranger um público diverso e com necessidades educativas particulares em relação à aprendizagem do Português.

O Instituto Camões (IC) e o Instituto Cultura Brasil (ICB), responsáveis pela divulgação e ensino no estrangeiro da língua e cultura, portuguesa e brasileira respectivamente, descrevem nos seus sites de *internet* o trabalho que realizam da seguinte forma:

O IC assegura o ensino da língua e cultura portuguesas em **72 países**, quer através da sua rede de leitorados, em cooperação com 294 instituições de ensino superior e organizações internacionais, quer através da sua rede de educação pré-escolar e de ensinos básico e secundário, em coordenação com 14 ministérios de educação estrangeiros e câmaras municipais, bem como com as diásporas portuguesas.

O ICB, por sua parte, escreve o seguinte: “A nossa missão é facilitar a comunicação no âmbito cultural e de negócios através da formação e de serviços relacionados com a língua.”

Portanto, podemos retirar deste excerto que o IC e o ICB em conjunto com outras instituições de diferentes países garantem o acesso à Língua Portuguesa designadamente por parte dos leitorados, tanto para o ensino de Português L1, como para L2 e LE e dos centros de língua em cada país. Todavía, o IC não define uma estratégia em particular para cada uma de estas modalidades do ensino, enquanto que o ICB afirma estar inclinado para a Metodologia Comunicativa. Encontramos no mesmo *site* alguns dos programas de desenvolvimento de língua portuguesa que o IC apoia, nomeadamente a

(i) **Formação Inicial** de Professores de Português, com o grau de licenciatura; (ii) **Formação Contínua** de Professores, quer em regime à distância ou híbrido, quer presencial; (iii) **Formação Linguística** de futuros Quadros das múltiplas áreas profissionais, desde a da Medicina à das Relações Internacionais, da Economia ao Direito, entre outras; (iv) **Formação Inicial e Contínua** de Tradutores e Intérpretes; (v) **Investigação e Pós-graduação**, com vista ao aprofundamento do conhecimento nas áreas da Literatura e outras Artes, História e Sociologia dos povos que partilham a língua portuguesa.

Como já vimos, o IC concebe dentro da sua linha de trabalho a necessidade de cursos de formação contínua para os professores de português, pois apresenta diversos cursos, bolsas e informação neste âmbito, já o ICB não conta com estas modalidades, sendo necessário recorrer ao *site* do Ministério da Educação do Brasil para obter algumas orientações a respeito dos programas de formação em curso. Graças a

programas de apoio como este, os PNN que desejem aprofundar os seus conhecimentos têm a possibilidade de se candidatarem e encontrarem resposta às suas questões.

Com efeito, os programas que apresenta o IC são procurados por muitos PNN que têm interesse em continuar a trabalhar com a Língua Portuguesa nos seus países de origem. A dificuldade aparece e a perda de interesse torna-se evidente quando estes PNN voltam aos seus países e apercebem-se de que não há um espaço real para pôr em prática o trabalho e acaba por aparecer nas percentagens ou estudos como um investimento sem retorno na realidade. É este o nosso ponto de partida, pois interessamos expor a situação e proporcionar um espaço de reflexão para uma área que venha a dar uma utilidade a esses recursos e a proporcionar uma visão mais alargada das possibilidades que a rede de ensino do Português no estrangeiro é capaz de gerir.

Retomamos a nossa descrição do perfil do professor de Língua Portuguesa e deparámo-nos com o pormenor de nos *sites* de internet do IC, do ICB, o Ministério de Educação de Portugal e o Ministério da Educação do Brasil não termos encontrado informação específica que determinasse de forma clara e concisa quais são os requisitos desejados para o professor de PLE. No entanto, o QuaREPE (2011:9) define alguns aspectos importantes a considerar neste aspecto, por exemplo, “O EPE (Ensino do Português no Estrangeiro) é uma modalidade especial de educação do sistema educativo português.”, daí que se pretenda legitimar “(...) um conjunto variado de práticas a partir de um quadro comum”. As orientações deste Quadro estimulam a participação activa do público-aprendente no processo de desenvolvimento das suas competências em português, através do envolvimento da comunidade familiar e social mais próxima bem como da ligação do espaço formal de ensino e aprendizagem com utilizadores da língua de outros contextos.

De facto, este excerto remete para a problemática do ensino-aprendizagem e da relação pedagógica que é suposto estar constituída tanto por professores e alunos como pela comunidade escolar; porém, não esclarece a questão dos requisitos do professor de PLE. Para termos uma ideia mais clara e precisa do assunto, servimo-nos das orientações proporcionadas pelo *site* da Associação de Professores de Português que no documento Português 2002 (p.132) proporcionam algumas orientações neste sentido:

Em primeiro lugar, cumpre-nos dizer que ao "professor novo" se exigem cumulativa e equilibradamente qualidades éticas, intelectuais e afectivas. Delas dependerá a formação global dos seus alunos. É seu dever ajudá-los a integrar-se e a compreender (n)o mundo que os rodeia,

dotando-os dos saberes necessários à resolução de problemas que irão enfrentar, tanto no prosseguimento de estudos como na vida profissional e social. Cumpre-lhe estimular o prazer de aprender e o gosto da descoberta, no respeito pelas diferenças de ritmo dos alunos, promovendo o desenvolvimento da autonomia. Espera-se que os saiba orientar no universo complexo dos valores que enquadram as modernas democracias, encontrando "o justo equilíbrio entre tradição e modernidade.

Subentendemos que o conceito de “o professor novo” existe em contraposição ao do professor “velho” figura autoritária que por ter pouco contacto com os dilemas actuais da interculturalidade e dos processos migratórios, poderia, eventualmente, não saber gerir a multiplicidade de discursos que coexistem no interior da sala de aula, anulando-os e tornando incompreensível o *input* proporcionado. Na nossa perspectiva, o professor de Português L2 e LE deve compreender que a natureza da sua tarefa é fundamental para o entendimento entre povos, pois é através dele que, em grande parte por ser o elo vinculador entre o processo educativo e o diálogo intercultural, terá lugar na sociedade um espaço para a troca de pensamentos e a instauração de uma visão pluralista e tolerante entre culturas diferentes. Por exemplo, se referirmos o caso do ensino de PLE e o encararmos como sendo uma questão de variação diatópica, isto é, a existência de um Português e de um “Brasileiro”, então teremos um problema de etnocentrismo que não condiz com as bases teóricas do ensino de PLE. Neste sentido Leiria (2005:14-15) acrescenta,

É esta atitude de respeito pela diversidade linguística e cultural dos alunos que se espera da escola portuguesa, em vez de tentativas mais ou menos assumidas de forçar a integração destes alunos na norma portuguesa, em nome de uma inexistente uniformidade lusófona ou de hábitos centralizadores e uniformizadores que apenas faziam sentido no passado.

Por esta razão, a Associação de Professores de Português aponta e descreve em detalhe as características que se enquadram no percurso pedagógico do professor de português e que é de interesse deste estudo extrapolar para a área de PLE e, consequentemente, para a de PNN de forma a ter uma visão geral dos conhecimentos e das características que o professor de PLE – nativo ou não nativo - deve manter ao longo do seu percurso. Portanto, a partir do análise, do Documento Português 2002 e do artigo *Ensino intercultural do Português. Dez nótulas para a reflexão* do professor Filipe Santos, estamos em crer que as características que definem o perfil do professor de PLE são as seguintes:

1. Conhecer e dominar a língua e cultura portuguesas sem as apresentar como uma unidade estereotipada e historicamente radicada nas zonas lusofalantes do continente europeu.
2. Estimular as competências comunicativas e alertar os alunos para a variedade de pronúncias possíveis.
3. Praticar metodologias activas e diversificadas e proporcionar conhecimentos sobre a origem histórica da Língua Portuguesa e dos contributos de outras línguas para o léxico.
4. Regular o processo de ensino e aprendizagem e apresentar os conteúdos de forma contextualizada sem omitir informação sobre a constituição dos povos ou das suas práticas.
5. Gerir a diversidade e a diferença ao utilizar designações de tipo variante europeia, brasileira, angolana, etc.
6. Envolver-se em dinâmicas de grupo e desenvolver a curiosidade filológica e cultural do aluno de PLE.
7. Promover a mudança e nunca considerar a língua e a cultura lusófona como superiores às da origem do aluno de PLE.

II.2. O professor não nativo no ensino de PLE

II.2.1 A relação com os alunos – Ponto de vista psicológico

O PNN é uma figura relativamente nova numa modalidade do ensino do PLE que tem sido pouco explorada. Corresponde, de facto, a uma figura difícil de definir e, por vezes, difícil de contextualizar. Por desconhecimento deste aspecto do PLE no estrangeiro, não têm sido viabilizadas oportunidades de aproveitamento deste recurso para a rede de ensino. Na sequência deste capítulo, pretendemos descrever algumas das características do PNN e dar a conhecer aspectos relevantes para a questão.

No enquadramento teórico referimos a importância que tem para este estudo a hipoteses do *Affective Filter* de Krashen e Terrell por nos proporcionar informações relativamente à natureza da relação pedagógica que se estabelece entre o PNN e o aluno estrangeiro, visto que, de acordo com a teoria, este elemento poderia afectar o desenvolvimento da L2 no estudante de línguas; constatamos que corresponde a uma instância importante na verificação dos estágios necessários para o aluno evoluir na sua

aquisição/aprendizagem. Como já o explicáramos no capítulo I, o *Affective Filter* age consoante o estado do estudante e pode chegar a impedir ou mesmo bloquear a entrada de informação proveniente da L2, caso não se sinta motivado ou não consiga controlar eficazmente os seus níveis de ansiedade, o que produz um nível de sucesso inferior às suas capacidades na língua-alvo. Se considerarmos que aprender uma língua constitui um processo de reorganização mental constante, muitas vezes conflituoso, então seremos capazes de intuir que também se trata de um processo altamente estressante. Com efeito, o papel que desempenha o professor neste contexto pode incidir positiva ou negativamente, no desempenho, confiança e imagem que o aluno concebe.

Segundo Palma (2009), “(...) a língua estrangeira pode provocar medo, por ser a língua do estranho, do outro; e esse mesmo estranhamento pode provocar atração (...)”. É este traço do ensino de línguas que queremos ilustrar de forma a dar a conhecer os alcances que o trabalho do PNN poderia ter na conformação da imagem que o aluno concebe da língua estrangeira.

Como já salientámos, aprender qualquer língua é, do ponto de vista cognitivo, um enriquecimento de estruturas mentais que vai facilitar outras aprendizagens, não apenas no âmbito do desenvolvimento cognitivo senão também no alargamento do horizonte cultural e referencial do aluno. “O fascínio pelo outro pode motivar a aprendizagem da sua língua, enquanto uma atitude de rejeição pode acarretar resistência por parte do aprendiz e uma maior dificuldade para compreender essa língua que lhe parece estranha e opressora.” É importante sabermos que o *input* da língua alvo pode ser reformulado ou, inclusivamente, decodificado sem chegar a ser interiorizado pelo aluno, visto que representa um elemento externo à sua cultura e não tem correspondência directa com a realidade que lhe é comum. Portanto, a imagem à qual está exposto logo à partida corresponde na realidade a uma dicotomia tanto ou mais inibidora do que a própria relação pedagógica aparenta, pois acrescenta um traço importante: o discurso. O PN é, para além do professor, o detentor da língua-alvo e ao mesmo tempo uma imagem do falante nativo ideal. Com efeito, “(...) há uma relação de poder desigual nessa interação, e a língua materializa essa desigualdade, uma vez que ela “pertence” ao outro, que já ocupa, pelo lugar de onde fala, uma posição social de maior poder nesse discurso (Palma; 2009).

Assim, desde um ponto de vista psicológico, o aluno pode chegar a exteriorizar essa posição de desigualdade na que se sente inserido ao bloquear a aquisição/aprendizagem.

Por esta razão, reveste maior interesse a adopção de uma perspectiva intercultural, de forma a que o ensino de uma nova língua se apoie nas referências da língua e cultura, que integre todos os conhecimentos e possibilidades que a rede de ensino possa oferecer e elimine o preconceito em relação ao PNN.

II.2.2 O “professor idóneo”

De certeza já ouvimos comentários como “o professor nativo é o professor idóneo” sem oferecer qualquer tipo de fundamento que venha a complementar esta afirmação ou que tinha sido submetida a um exame lógico e racional que prove que um PNN não tem as capacidades para ensinar uma língua estrangeira. García (1997:69), explica que este preconceito corresponde a “(...) a stereotype that takes for granted that a native speaker is by nature the best person to teach his/her foreign language”. Este pressuposto deixa pouco espaço aos PNN para demonstrarem que o facto de se ser ou não se ser nativo de uma língua pouco ou nada tem a ver com o facto de certos estádios de processamento cognitivo encontrarem-se num estado de desenvolvimento mais avançado em certos indivíduos, mesmo em línguas que não a materna. Muitas das vezes, os nativos precisam de tanta orientação quanto os não nativos e a afirmação de García responde a que um indivíduo que possui um nível elevado de domínio na sua língua materna, será capaz de atingir um estágio parecido em outras línguas que aprenda.

Estamos em crer que é neste ponto que a competência e a performance são itens favoráveis ao PNN, já que parece negligente acreditarmos que se trata de uma produção de estruturas limitadas ou reduzidas por parte dos sujeitos. É importante considerarmos que a percepção da gramática da língua-alvo pelo PNN é diferente da do PN e responde a processos cognitivos diferentes. Nas palavras de Kramsch (1999:58) “Texts written in a foreign language may put our native world into question”, ao proporem significados diversos para um mesmo item, nomeadamente significados que poderiam não ter sido considerados na língua-alvo.

Neste sentido, a criação de textos escritos ou orais pelos PNN podem levar o aluno a compreender a língua estrangeira desde um ponto de vista diferente, inclusivamente, mais próximo e menos conflituoso, já que o “NESTs⁷ are more aware

⁷ Os conceitos de NEST e non-NEST correspondem no trabalho de García aos nossos conceitos de PN e PNN respectivamente.

of the correct use, but non-NESTs are more aware of structural patterns and of language-learning process” (*Ibidem*).

Esta consciência sobre os padrões estruturais e dos processos de ensino/aprendizagem que mencionamos anteriormente corresponde, com efeito, a uma das características dos PNN que tencionamos sublinhar, já que constituem a base do nosso estudo o qual tem por objectivo dar a conhecer a relevância que poderia ter a intervenção dos PNN nos estágios mais básicos do ensino de PLE. Baseados num estudo de Madgyes, onde são enumeradas algumas das características que o autor considera interessantes no PNN pela proximidade que mantém com o aluno, pretendemos validar a actividade docente por parte deste grupo de professores dados os importantes contributos para a rede de ensino de PLE. Embora este estudo esteja vinculado ao ensino da Língua Inglesa como LE, a nossa interpretação do trabalho de Madgyes complementa-se com a fundamentação da mesma, a orientação e aplicação dos conceitos à rede de ensino de PLE. Portanto, no caso da LP os PNN poderiam vir a:

1. Constituir um modelo a seguir no processo de aquisição/aprendizagem, visto que demonstram o sucesso dos programas propostos para o ensino de PLE.
2. Propor estratégias de aprendizagem mais efectivas baseadas no seu contacto com ambos sistemas de representação.
3. Fornecer informação mais apurada e contextualizada consoante o nível do estudante precisamente por causa do contacto com ambos sistemas.
4. Identificar nos estudantes antecipadamente certas dificuldades no processo de aquisição/aprendizagem derivados do contacto de ambas línguas por terem experimentado as mesmas dificuldades.
5. Projectar no aluno um sentimento de empatia mais próximo das suas necessidades e problemas na língua-alvo beneficiando o contacto com a cultura e a Língua Portuguesa.
6. Retirar um benefício maior do ambiente criado em sala de aula pelo facto de partilharem a língua do aluno.
7. Constituirem-se como uma ponte de acesso à língua e cultura ao transmitirem aos seus alunos as suas experiências e a sua percepção da língua e cultura-alvo de molde a eliminar, reduzir ou diminuir o *Affective filter* que influencia o processo de aquisição/aprendizagem do aluno estrangeiro.

Em parte, como foi já comentado neste estudo, as vantagens que poderia trazer a incorporação dos PNN na rede de ensino no estrangeiro poderá trazer grandes vantagens

a nível do aprofundamento e apoio ao ensino de PLE, quando necessário, nos níveis iniciais e nas áreas específicas - designadamente nas áreas de tradução, interpretação, filologia e literatura - que pela sua especificidade no âmbito cultural requerem de uma visão alargada e próxima do estudante. Contudo, a dificuldade de passar do discurso para a prática revela-se difícil em termos de política cultural pela imaterialidade dos benefícios obtidos a curto prazo. Neste contexto, Manchete (2010:21) faz uma observação pertinente numa das suas reflexões a respeito dos benefícios directos que dos investimentos na rede de PLE podem ser retirados e considerados conducentes a sucesso e proporciona uma ideia geral sobre o valor que a diversificação dos recursos poderia vir a oferecer. “Tal como acontece nos investimentos financeiros ou nas sociedades de capital de risco, o facto de haver diversificação dos apoios permite que se experimentem novas abordagens e que se descubram intervenções de sucesso.”

Na sequência desta observação e das características que acima mencionámos em favor da docência por parte do PNN, é preciso acrescentarmos os argumentos baseados em Ammon⁸ que, desde o nosso ponto de vista, justificariam esta diversificação na rede de ensino para a melhor promoção da língua e cultura portuguesas no estrangeiro. Portanto, estamos em crer que a integração dos PNN poderá vir a:

1. Beneficiar a rede de PLE ao manter o vínculo constante entre a Língua Portuguesa e a L2 tanto a nível cultural e social como económico, dado o interesse mútuo que da expansão do Português como língua de comunicação internacional poderá decorrer.
2. Criar uma imagem potencializada e positiva dos países de Língua Portuguesa com os quais mantêm vínculos ao difundirem os valores culturais que tenham adquirido durante o seu período de formação.
3. Constituir um benefício como capital humano para o desenvolvimento de projectos que envolvam os países de Língua Portuguesa pela sua disposição e conhecimento adquirido.
4. Beneficiar a rede de ensino de PLE ao apoiarem o incremento do número de falantes não nativos e serem eles próprios modelos a imitar neste percurso.
5. Contribuir para o reconhecimento da língua a nível internacional ao aumentarem exponencialmente o valor que representa dominar a Língua Portuguesa.

⁸ In Manchete e Vicente, 2010:32.

6. Produzir no falante nativo a sensação de confiança pelo *status* que a sua língua detém no estrangeiro e poderá vir a ser um complemento que ajude a fortalecer os laços entre as comunidades de Língua Portuguesa.

Consideramos que as características que foram mencionadas acima constituem a base do nosso estudo que pretende pôr em evidência que a rede de ensino de Língua Portuguesa no estrangeiro não pode ser apenas encarada como um espaço unilateral sem ter em conta a diversidade cultural da qual faz parte, ignorando, portanto, a vasta gama de possibilidades que o acesso à Língua Portuguesa supõe se forem adaptados alguns dos processos de forma a contribuírem para a instituição do Português como língua de intercâmbio a nível internacional, tanto no mercado de trabalho como no âmbito cultural.

Neste sentido seria positiva e certamente adequada, no futuro, a validação e qualificação dos conhecimentos linguísticos dos alunos através da auto-avaliação e da certificação internacional estándar como um incentivo para a aquisição/aprendizagem da LP em outras áreas curriculares.

III.1.2 A questão da autenticidade

A questão da autenticidade é um pormenor que é certamente uma dificuldade para o PNN e que não podemos deixar de considerar no nosso estudo, pois os alunos entendem o PN como o indivíduo idóneo para explicar a sua própria língua e confrontam o PNN com o facto de o seu domínio da língua não ser exactamente igual ao do nativo, designadamente, no campo fonético. García (1997:78) explica na sua recensão “*Native English-Speaking Teachers versus Non-Native English-Speaking Teachers*” que este preconceito “(...) can lead to unrealistic expectation for the foreign language students. If a native speaker of English without teaching qualifications is teaching in Spain a student asks him or her why a particular sentence is wrong, it is not enough to answer that is wrong because it does not sound right or even worse, because he or she says so.”

A discriminação inconsciente de que é alvo o PNN, por vezes, manifesta-se principalmente quando partimos do pressuposto de que um PN conhecerá a sua língua e cultura de forma mais correcta que qualquer outro indivíduo. A realidade demonstra que (...) a *aculturação* é determinada pelo grau de distância social e psicológica entre o sujeito não nativo e a cultura e língua alvos” (Schumann *in* Leiria; 2006:115), processo que pode influenciar profundamente o desempenho que o PNN tenha na língua alvo de

acordo com o objecto do seu estudo ou a área em que trabalha a LE. Como já sabemos “Both (PNN e PN) have to be schooled into literacy and into certain types of academic literacy in order to use language” (Kramsch; 1999:57) e não responde unicamente ao domínio do informal ou do formal. Neste sentido, Leiria (2006:386) aponta que “Qualquer um destes contextos de aprendizagem tem potencialidades para investigação com características e objectivos próprios. E só combinando a investigação realizada nos diversos espaços se pode ter uma visão do que significa aprender Português.”

A autenticidade por parte do PNN no ensino de línguas, nomeadamente da LP para este estudo, acaba por ser confrontada com a produção do oral e do escrito como sendo um erro ou uma ideia inacabada do que ele quer dizer ou diz conhecer. Passa por um processo quase constante de escrutínio das suas capacidades e aptidões para formular um discurso aceitável no âmbito da língua alvo; no entanto, a nossa posição não pretende inferir de forma alguma que a produção possa ser pobre ou deficiente, mas sim diversa ou diferente do esperado por um nativo. Foucault ilustra esta afirmação de forma clara a propósito de um texto de Jorge Luís Borges no seguinte trecho.

In the wonderment of this taxonomy, the thing we apprehend in one great leap, the thing that, by means of the fable, is demonstrated as the exotic charm of another system of thought, is the limitation of our own, the stark impossibility of thinking *that* (Foucault *In* Kramsch; 1999:58).

Esta diversificação do pensamento - aquilo que poderia não ter sido pensado pelo nativo da língua - foi considerada pelo discurso do não nativo e assim foi expressada através das palavras que para o nativo são frequentes ou conhecidas numa dimensão diferente da domínio usual para ilustrar uma situação que até esse momento fazia parte do desconhecido. Kramsch (*Idem*:57) comenta que “What distinguishes natives from non-natives is the degree of “foreignness” that the language displays when it is represented in writing, in print, or in electronic form.”, no entanto estamos em crer que esta ideia está longe de ser considerado um aspecto negativo pois ilustra a importância que o PNN poderia chegar a ter na interpretação do texto na língua alvo ou das variadas possibilidades que um mesmo texto pode apresentar. Assim, Kramsch (*Ibidem*) aponta que “It is once again quoted here, this time in English, to illustrate the important role that non-nativeness might play in the teaching of textual competence in English.

Braine (1999:5) compila uma série de textos nos quais revela as experiências de PNN no início da sua actividade docente e refere o tema da autenticidade no seguinte excerto: “Like Okawa (1995) I have felt that “my initial credibility as a teacher (or lack thereof – was related to my race (p.1), and I would like to add to my language and accent as well.” Esta afirmação revela uma das dificuldades principais que os PNN experimentam e com a qual têm de aprender a lidar rapidamente de forma a afirmar a sua credibilidade perante o aluno.

Consideramos que esta necessidade de o PNN ter de afirmar a sua credibilidade como docente está intimamente ligada à problemática do perfil do professor e às características que deve possuir no âmbito do ensino de PLE. Como o próprio Braine (*Idem*:6) comenta a propósito da Língua Inglesa e dos PN “I sometimes hear answers that range from “I am a native speaker of English, and I speak well” to “I am sensitive to the needs of people from different cultures.” Although these are desirable qualities in teachers I hire, by themselves they are insufficient. Notions that they are sufficient undermine the training and knowledge necessary to be a good ESOL teacher.” Não é suficiente que o PN seja nativo pois este pressuposto “(...) gives in to the fallacy that anyone who speaks a certain variety of English as the native language can teach it.”, também são necessárias as competências pedagógicas e a capacidade de reflectir acerca dos processos que intervêm actualmente no ensino de línguas.

Contudo, as incertezas que rodeiam o PNN dificultam a sua tarefa e podem vir a inibir as suas capacidades como docente. Braine (*Ibidem*:10) ilustra este aspecto negativo da seguinte forma:

All the positive comments I had received were suddenly less important; they did not seem to matter. Although I had received negative comments before, this comment hurt, especially because it was directed at who I was, not at my teaching abilities as evidenced by his or her positive remarks about my teaching. I am well aware of prejudice and yet this one remark suddenly left me feeling unsure of my abilities.

Este é um aspecto com o qual os PN não são confrontados com esta realidade, pois os alunos não duvidam do domínio que da língua possui ou da metodologia de ensino que propõe. Podem não concordar com certos pontos, mas não põem em dúvida a sua capacidade discursiva. Braine (*Ibidem*:10) explica que “Sometimes I find myself doubting my own abilities, wondering if I really am good enough”. Leiria (2006) aponta neste sentido que só a prática poderá vir a desenvolver a competência e considera

relevante proporcionar instâncias de acesso à prática da língua no intuito de oferecer ao estudante uma oportunidade de desenvolvimento das suas capacidades. No caso do PNN, esta necessidade responde tanto ao domínio linguístico como à sensibilidade nas questões que dizem relação com os processos de aquisição/aprendizagem. Um professor que se sente pressionado ou escrutinado constantemente pelo facto de não ser nativo dessa língua, certamente não conseguirá demonstrar o que há de melhor nele próprio. Neste âmbito Braine (*Idem*:10) defende que

NNSs not only empathize with theirs students but they make another very vital contribution to the field, although rarely acknowledged. They bring something unique to the ESOL profession. They are role models; they are success stories; they are real images of what students can aspire to be.

Estamos em crer que é este o ponto no qual assenta o nosso estudo, visto que é, com efeito, um dos contributos que o PNN pode vir a oferecer para a rede de ensino de PLE. O trabalho do PNN deveria ser encarado como fundamental no que toca à sua inerente capacidade para produzir constantemente um discurso contrastivo que integra a metodologia para o ensino de PLE e a interculturalidade. Charles Fries (1945) refere a questão da descrição comparada das línguas e explica que os materiais mais eficientes para o ensino de línguas são aqueles baseados numa cuidadosa descrição da LE comparada com uma descrição paralela da L1 do estudante. Estamos em crer que o PNN estaria preparado para realizar esta tarefa pois ele próprio encontra-se numa situação de constante confronto dos dois sistemas linguísticos que domina e dos elementos similares ou diferentes de que estão compostos conseguindo assim, do nosso ponto de vista, estabelecer o grau de dificuldade que a língua-alvo poderá apresentar ao estudante estrangeiro de forma muito mais eficaz.

Na sequência deste capítulo, não podemos esquecer que todos os contributos possíveis no ensino de PLE contribuirão para uma melhor e mais apurada definição dos conteúdos e necessidades dos estudantes. Nas palavras de Leiria (2006:179) “ (...) aquilo que não podemos esquecer é que todos os contributos que as diferentes áreas do saber podem oferecer ao ensino de L2 só serão válidos se devidamente enquadrados por resultados de estudos de aquisição que possam conduzir ao estabelecimento de estádios de aquisição.”

II.2.3 A questão cultural no ensino de PLE por PNN

Dado que a língua é um fenómeno cultural na sua constituição, pois visa exprimir a visão que um determinado povo tem relativamente às coisas de que está rodeado, é preciso que tenhamos consciência da estreita relação que se desenvolve entre a língua e a cultura e que “(...) forçosamente influenciará os conteúdos programáticos. Teremos, então, de programar cursos que tenham objectivos comunicativos, em que o aspecto formal da língua esteja ao serviço da comunicação e em que se transmitam conhecimentos culturais adequados aos interesses e às características de um determinado público de aprendentes” (Tavares; 2008:23).

Neste âmbito, o Conselho da Europa tem determinadas orientações claras para os processos de ensino e de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* que já referimos e o *Portfólio Europeu das línguas*, produzidos com “(...) o objectivo de estabelecer políticas linguísticas comuns para uma Europa multilingue e multicultural” (Tavares, 2008:30-31).

Ora bem, não só encontramos no QECR algumas recomendações para os conteúdos que se devem integrar no ensino de línguas no estrangeiro, também contamos com o Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE) que oferece algumas das orientações necessárias para a particularidade que supõe o ensino da Língua Portuguesa no estrangeiro. Neste sentido, e de forma a esclarecer a questão de “o que é que se deve ensinar” da língua e cultura portuguesas o QuaREPE apura o seguinte:

O conhecimento sociocultural é um dos aspectos do conhecimento do mundo que contribui para o enriquecimento pessoal do indivíduo. É neste contexto que, no conjunto de saberes, se incluem os referentes ao conhecimento dos traços distintivos da sociedade portuguesa e que estão estreitamente ligados ao ensino e aprendizagem do português, relacionados com a vida quotidiana (os ritmos de trabalho e hábitos), condições de vida (condições de alojamento), as relações interpessoais, os valores, as crenças, as atitudes, as tradições, as convenções sociais (QuaREPE, 2011:11).

O Instituto Camões (IC) explicita ainda mais a questão dos traços distintivos da sociedade portuguesa que o documento orientador refere e proporciona no seu *site* de internet uma base de dados com os elementos que considera adequados e directamente relacionados com a questão da língua e da cultura uma vez que “tem por missão propor

e executar a política de divulgação e de ensino da língua e cultura portuguesas no estrangeiro e promover o português como língua de comunicação internacional.” No âmbito das suas funções disponibiliza um conjunto de materiais de referência que permitem aceder à informação sobre Língua, Literatura e Cultura Portuguesa que são promovidos através da educação, formação e investigação sobre a LP e que conformam a denominada rede de ensino do português no estrangeiro.

Tal como o QECR e o IC, o QuaREPE (2011:11) sugere uma base comum de conteúdos e objectivos estabelecidos para a “elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didácticos e de instrumentos de avaliação(...)”. A realidade é que apesar de delimitar alguns aspectos, o documento mostra-se flexível em relação às metodologias e não se inclina por algum método em particular, designadamente em relação aos cursos e programas que podem ser adaptados de acordo com as necessidades e requerimentos do público-alvo.

Todavia, é necessário descrevermos o que é que entendemos por língua e cultura portuguesas. Eduardo Lourenço (1990:19) trata da questão da cultura portuguesa subentendendo-a como inteiramente ligada à identidade e, portanto, define-a da seguinte forma, “Portugal, o de ontem e ainda mais o de hoje, não teve nunca, nem tem, propriamente, *problemas de identidade*. Se tem problemas dessa ordem, quer dizer, de interrogação ou dúvida, sobre o seu estatuto enquanto povo autónomo, inconfundível, serão antes problemas de *superidentidade*. Não se pode dizer dos portugueses aquilo que Nietzsche dizia dos alemães (ou se pode dizer de outros povos) - que era uma gente que passava (passa?) a vida a perguntar : *O que é ser alemão?* Todos os portugueses são ou se sentem, por assim dizer, «hiperportugueses»”. Por um lado, encontramos neste trecho alguns conceitos introduzidos pelo próprio autor que revelam a sua posição em relação à identidade portuguesa, no entanto, não é possível definir o que é que o autor entende por identidade portuguesa.

Teixeira de Pascoaes, no sua insólita *Arte de ser português*, aprofunda na concepção da questão da cultura portuguesa e através de exemplos dá a entender que se trata de um conjunto de actividades de natureza artística as que definem esta questão.

Portugal é uma Raça, porque existe uma Língua portuguesa, uma Arte, uma Literatura, uma História (incluindo a religiosa) – uma actividade moral portuguesa, e, sobretudo, porque existe uma Língua e uma História portuguesas (Pascoaes; 1991:17).

Mesmo ao referir o conceito de Raça, é o próprio autor que proporciona a informação necessária para desvendarmos que a questão de “raça” no seu texto não tem correspondência directa com a constituição física dos indivíduos que constituem o povo português e sim com as expressões artísticas que dele procedem. Pascoaes (1991:19), neste sentido, é muito mais explícito pois supõe que a criação de uma cultura portuguesa só poderá existir literária e artisticamente numa obra duradoura e útil, aliás, põe em evidência este facto no seguinte trecho da sua obra,

As Descobertas foram uma obra essencialmente portuguesa, porque o génio português, encarnado em Camões, lhe deu a forma espiritual, sublimada e eterna.

Lourenço, argumenta que o povo português se sabe português e não duvida dos seus padrões culturais, no entanto, encontramos num texto de Miguel Esteves Cardoso de 1986, se bem que de forma hilariante, a constatação de que esta tendência estática referida por Lourenço de *superidentidade* poderia ser um tanto diferente e revela que actualmente a cultura portuguesa encontra-se num processo de constante reflexão em relação aos seus padrões culturais. Por exemplo,

Sempre tive uma pequenina pena de não ter cara de português, pelo menos até começar a desconfiar que isto da «cara de português» ainda é mais difícil de definir do que de ter. No princípio do século, imitando as teorias rácicas então na moda em todo o mundo, alguns pobres estudiosos tentaram definir o que seria o *Homo lusitanus*. Ele seria dolicocefalo, meão, moreno e de tronco atarrancado, ligeiramente desproporcional ao comprimento das pernas. Enfim, seríamos uma espécie de anão melhorado de cara comprida e olhos doces (Cardoso; 2001:221).

É verdade que o texto de Cardoso pode ser um tanto ridicularizador, mas tem um fundo cómico que remete para a capacidade de a cultura portuguesa se examinar a si própria de forma menos rígida que a cultura alemã com a qual Lourenço a compara. Possivelmente, Lourenço não conseguiu entender qual era a maior riqueza da cultura portuguesa da mesma forma em que a entenderam Pascoaes, Cardoso e o seu poeta por excelência, Pessoa. Diz dela e da sua riqueza, “Tudo vale a pena se a alma não é pequena” ou nas palavras de Cardoso (2001:117) “É por isso que Pessoa disse o que disse: português era o mar. Mais ninguém queria o mar só por si, só por ser mar”.

II.3. O papel do professor de PLE – Nativo e Não Nativo

Por entendermos a aprendizagem de línguas como uma actividade hermenêutica e não apenas funcional ou utilitária, portanto, “No modo narrativo de conhecer, e de interpretar, todo o universo que adquire a dimensão de um jogo onde a presença humana – existência e essência – se confunde com a intensa criatividade do todo, mediante uma singular maneira de operar e de participar numa ludicidade que é misto de previsão e de incerteza” (Carneiro 2001;29), gostaríamos de expor o nosso ponto de vista acerca da existência de vantagens que o ensino de PLE por parte de um professor não nativo, adequadamente formado, poderia proporcionar ao processo de aprendizagem tanto dos alunos como do próprio professor, de forma positiva ou negativa.

Se bem que a aprendizagem de uma língua faz parte da vida, esta deve fazê-lo de forma harmónica com o percurso que tenha sido escolhido pelo aluno sem entrar em confronto com a sua língua materna, pois isto poderia, eventualmente, levar o aluno a sentir ameaçada a sua identidade e desistir do processo. O papel do professor de línguas neste sentido será “(...) conduzir o grupo, ajudá-lo a reconhecer a validade das regras de funcionamento e até ajudá-lo a elaborá-las” (Postic, 1990:16).

O processo de ensino/aprendizagem que está vinculado à proficiência e à formação que o professor detém da sua LM e da LE que ensina, leva-nos a pensar que a noção absolutista de que o PN é idóneo e está mais capacitado do que o PNN vai ao encontro da ideia de que uma língua é património exclusivo do povo que a fala, portanto, intransferível. Isto põe a seguinte questão: Sendo a língua exclusiva e intransferível, qual é o objectivo de a estudar se nunca será possível atingir um nível de proficiência elevado na sua utilização? A realidade vem confrontar esta hipótese e deixa-a parcialmente sem efeito ao constatarmos a existência de uma rede de ensino no estrangeiro e de professores não nativos a apoiá-la mesmo que de forma indirecta.

A dificuldade parte por aí. No caso dos professores nativos, assume-se que o domínio da sua LM é imediatamente C1 ou C2 (Utilizador proficiente), segundo o QECR (2008;44) portanto, “É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas”, logo, é considerado o professor idóneo e efectivamente capacitado para o ensino da língua, o que põe em causa a

proficiência e, portanto, a eficácia do ensino por parte de um professor não nativo, uma vez que assume-se também que não lhe será possível atingir estes níveis (C1/C2).

Estamos em crer que esta visão corresponde a uma posição etnocentrista que sugere uma abordagem do ensino de línguas antiga, pouco elaborada e em dissonância com as teorias actuais de multiculturalidade, interculturalidade e inclusivamente a reconhecida pelo QECR e amplamente discutida por este estudo pluriculturalidade. É neste sentido que queremos orientar a nossa investigação de forma a evidenciar as interferências tanto positivas como negativas que poderiam existir no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, num contexto de não imersão com professores não nativos, uma vez que o facto de o professor dominar a língua do estudante pode direccionar a sua aprendizagem de uma forma mais clara e produtiva para o próprio e o trabalho que realiza em ambientes tão diversos.

Arends (1995;148) refere a questão dos ambientes multiculturais de ensino de Língua onde assinala que os professores eficazes são os que “(...)estavam a tornar a sua língua compreensível, não esquecendo as necessidades especiais dos seus alunos, envolviam as crianças na conversação e utilizavam sensatamente a sua língua de origem quando era necessário.” Recorremos a Arends e servimo-nos do seu exemplo, pois ainda que não referindo a questão dos professores não nativos, trata do uso da língua materna do estudante por parte dos professores para criar um ambiente de proximidade entre eles e os seus alunos.

Na actualidade, e como já referíramos ao início deste capítulo, tornar-se professor, não só de Língua Portuguesa, exige do docente uma série de atitudes pluralistas e de tolerância para com os seus estudantes. Com efeito, “(...) tornar-se professor, tal como tornar-se outra coisa qualquer, consiste num processo no qual o desenvolvimento progride de forma sistemática através de estádios, verificando-se a possibilidade de parar em determinado estádio, caso não se verifiquem as experiências necessárias”(Arends 1995;20). Dito desta forma, as experiências às que nos referimos ou que consideramos pertinentes para este estudo têm relação com o nível de domínio do português por parte do professor estrangeiro, o material disponível, os alunos-alvo e o objectivo da sua função pedagógica. Todas elas são elementos que fazem parte da experiência que o professor pode e deve acumular de forma a desenvolver o seu papel de formador.

O professor de PLE – nativo ou não nativo – deve conhecer o estádio de desenvolvimento dos seus alunos, portanto, deverá demonstrar conhecimentos de várias

línguas e culturas de forma a constatar a aquisição/aprendizagem e deverá entender que parte do seu trabalho é conferir ao aluno um reforço identitário na língua que lecciona para, posteriormente, poder auferir dos benefícios culturais e linguísticos dessa proximidade na relação pedagógica.

É este o ponto que oferece dificuldade nos primeiros estágios, pois o professor nativo (possivelmente) tem contacto com a língua de origem do aluno como estrangeiro encontrando-se, à partida, em desvantagem nesta relação pedagógica que pretende instituir. Provavelmente descobrirá que virá a ser confrontado com uma visão do mundo nova e que os equivalentes culturais que lhe são conhecidos poderão, ou não, corresponder aos da sua cultura. Encontrar-se-á com uma barreira linguística que só conseguirá ultrapassar através da tradução. No entanto, para conseguir esse objectivo deverá produzir um discurso estruturado e potente em conteúdo pois as lacunas de significado ou equivalência poderão evidenciar-se a nível da performance ou da competência por parte do aluno. É neste ponto que fazemos questão e onde consideramos de vital importância o trabalho realizado pelos PNN ao conhecerem as duas línguas e terem tido a formação necessária para o desenvolvimento cognitivo que supõe a aquisição/aprendizagem de uma nova língua nos primeiros estádios.

Recorreremos à literatura relacionada, ainda que no âmbito do ensino do Inglês como LE por PNN para ilustrar esta situação, devido, em grande parte, à falta de material em português, aos trabalhos de professores que dedicaram anos à investigação desta problemática e, posteriormente, viremos a utilizar a informação recolhida através dos inquéritos realizados a PNN que actualmente trabalham na área de PLE.

CAPÍTULO III: ESTUDO EMPÍRICO

III.1. Metodologia

O objectivo da presente dissertação de mestrado é apresentar as bases teóricas no âmbito das características do Professor Não Nativo que poderiam vir a beneficiar o ensino de PLE e de proporcionar uma visão alargada das possibilidades de diversificação que oferece o PLE no estrangeiro tendo em consideração a capacidade, características e natureza dos alunos que frequentam os cursos de português no intuito de, numa futura investigação de doutoramento, articular os primeiros passos na sequência de uma proposta de integração à rede de ensino dos professores não nativos.

Dada a natureza da própria investigação, abordaremos o tema, numa fase inicial, de maneira exploratória e descritiva, portanto, qualitativa, isto é, “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (Bodgan; 1994:48). O interesse deste estudo é identificar como é e como se manifesta um determinado fenómeno (Hernández Sampieri; 1998), de forma a constatar a caracterização e estruturação do perfil do PNN no contexto de ensino/aprendizagem do ensino de PLE, do fenómeno e das suas implicações nas diversas realidades nas que se desenvolve.

O tratamento das entrevistas e a consequente análise do seu conteúdo seguem uma abordagem qualitativa, visto que “os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bodgan; 1994:16). De esta forma, pretendemos confrontar as opiniões de PNN que trabalham actualmente na área de ensino do Português como Língua Estrangeira com o objectivo de fornecer informação que possa vir a expor novos aspectos da questão a serem investigados no futuro.

O objectivo geral do nosso trabalho é gerar um perfil do PNN e dar a conhecer as teorias que suportam a intervenção vantajosa no ensino do Português no estrangeiro e proporcionar as bases de uma futura proposta de integração à rede de PLE.

Quanto aos objectivos específicos referiremos os seguintes:

1. Constatar quais são as opiniões dos próprios PNN a respeito do trabalho que desenvolvem e das experiências, positivas ou negativas, que experimentaram ao longo

do seu percurso pedagógico de molde a confrontar os argumentos teóricos já mencionados com as entrevistas realizadas.

2. Verificar a existência de possíveis interferências, positivas ou negativas, que os PNN possam vir a experimentar no processo de ensino/aprendizagem tanto nos próprios professores como nos seus estudantes.

3. Determinar a natureza dessas interferências e a sua intervenção no processo de aquisição/aprendizagem tanto dos professores como no dos seus estudantes.

3. Avaliar se os processos de ensino/aprendizagem dos alunos estão limitados, ou não, pela actuação de PNN.

4. Identificar algumas das dificuldades mais frequentes para o PNN e qual é actualmente a sua incidência no ensino de PLE no estrangeiro.

Neste sentido, este estudo através do instrumento de avaliação pretende responder às seguintes questões centrais:

- Existem dificuldades ou interferências, positivas ou negativas, que possam incidir no facto de se ser professor de PLE não nativo no processo de aquisição/aprendizagem dos estudantes?

- Em que medida ou de que forma considera o PNN que se apresentam estas possíveis interferências no processo de aquisição/aprendizagem dos estudantes?

- É possível identificar e corrigir estas dificuldades ou interferências pelo próprio professor de PLE não nativo?

III.1.2 Sujeitos

Os sujeitos participantes neste estudo são oito professores de PLE, de nacionalidades chilena, italiana, francesa e húngara, de idades compreendidas entre os 28 e os 69 anos, com percursos de aprendizagem e de ensino diferentes, no entanto relacionados directamente com a área de PLE.

Os motivos para a escolha dos participantes são:

- as especializações que seguiram em países onde o Português é língua oficial, nomeadamente, Portugal e Brasil

- o percurso docente na área de ensino de PLE nos seus países de origem.

III.1.3 Instrumentos

O instrumento de avaliação utilizado é um guião de entrevista que consta de 16 perguntas abertas as quais permitiram a recolha da informação necessária para este

estudo. Nos anexos desta dissertação encontram-se as transcrições integrais das entrevistas realizadas aos sujeitos participantes.

O objectivo da aplicação deste instrumento responde ao nosso interesse de recolher informação que dê lugar à constatação das perguntas do estudo e dos elementos que intervêm no fenómeno de forma a constituírem uma base de dados para o estado actual da questão.

III.1.4 Procedimentos

Uma vez aplicado o inquérito, codificou-se o material para tratarmos da categorização de forma adequada, pois “A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...)” (Bardin; 2008:129). Utilizámos o método de classificação em categorias, visto que “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (*Ibidem*:146). A partir do momento em que decidimos classificar o material disponibilizado nos inquéritos produzimos um sistema que nos permitisse comparar os resultados. Por esta razão, trabalhamos com a categorização de *caixa* por fornecer uma condensação do material de forma a apresentar o conteúdo codificado e classificado de maneira simples. Nas palavras de Bardin (*Ibidem*:56) “A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto.”

Como já o mencionámos, utilizámos a categorização por *caixa* que consiste na constituição de um sistema de categorias onde os elementos são repartidos da melhor maneira possível à medida que vão sendo encontrados. De esta forma, conseguimos apurar a maior quantidade de informação relacionada com o nosso tema e abrir a possibilidade a novas hipóteses ou áreas de estudo.

Feita a categorização, trabalhamos com os elementos recolhidos numa tentativa de obter dados úteis para o nosso estudo através da inferência a qual nos permitiu estabelecer um indicador qualitativo sobre as entrevistas realizadas e sua interligação com a base teórica proporcionada. De acordo com Bardin (*Ibidem*:40), “Análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou

eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

IV.1 Análise dos resultados

Primeira parte:

a) Local de estudo da LP

8 de 8 dos entrevistados afirma ter frequentado uma faculdade para estudar a Língua Portuguesa.

b) Percurso de estudo da LP

As áreas de estudo mais frequentes são Tradução, Língua e Literatura e Estudos Portugueses e Espanhóis.

c) Motivações para o estudo da LP

As razões principais para o estudo da Língua Portuguesa são empatia cultural com os países de língua portuguesa e gosto pessoal, interesse na literatura e facilidade na aprendizagem.

d) Especializações no âmbito da LP

As especializações mais comuns são PLE, Tradução e Literatura.

e) Duração total do percurso de estudo da LP

O período de estudos mínimo corresponde a 4 anos.

f) Nível de proficiência actual

A maior parte dos professores considera que o seu nível de domínio do Português actualmente corresponde a avançado e muito bom

g-1) Local de estadia ou especialização em LP

Os países de Língua Portuguesa como maior incidência de escolha para realizar especializações são Portugal e o Brasil.

g-2) Duração total do período de estadia ou especialização em LP

O período mínimo de estadia num país de Língua Portuguesa é de 2 meses e o máximo de 4-5 anos em média.

h) Natureza da especialização em LP

A natureza da especialização corresponde a cursos de Tradução, Língua Portuguesa e Ensino de PLE.

Segunda parte:

a-1) Actividade lectiva no âmbito de PLE

8 de 8 dos entrevistados afirma ter leccionado PLE.

a-2) Duração total da actividade lectiva no âmbito de PLE

A duração mínima de docência de PLE corresponde a 7 meses e a máxima a 37 anos.

b) Nível de proficiência em LP em instâncias lectivas

7 de 8 entrevistados considera que o seu nível de proficiência para leccionar PLE era adequado aos cursos que já ministraram.

c) Dificuldades no âmbito do ensino de PLE

4 de 8 entrevistados considera que uma das dificuldades mais importantes tem a ver com a falta de material didáctico disponível no mercado.

d) Público-alvo de ensino de PLE

8 de 8 entrevistados tem como público-alvo estudantes ou jovens, na sua maioria universitários.

e) Nível actual para o ensino de PLE

4 de 8 entrevistados considera que actualmente o seu nível de português é adequado para os níveis que leccionam.

f) Contanco da LP com a L1

De forma geral, os entrevistados consideram que a sua língua materna favorece a compreensão e os aspectos contrastantes. Por outro lado, produz dificuldade e desvios nos aspectos lexicais e semânticos.

g) Áreas de dificuldade ou interferência entre a LP e a L1

As principais áreas de dificuldade ou interferência correspondem a domínio lexical, semântico e fonético.

h) Método pessoal de autocorreção

O método utilizado frequentemente para estabelecer diferenças difere em quase todos os casos pois responde às necessidades dos estudantes. Em 2 dos entrevistados foi possível reconhecer o uso da gramática contrastiva para estabelecer as diferenças e associações.

IV.2 Inferências finais

Depois de termos analisado os resultados obtidos, consideramos interessante para este estudo comentar em pormenor algumas das informações recolhidas. Através

do processo de inferência descrito na metodologia conseguimos estabelecer algumas das vantagens que os próprios sujeitos participantes mencionam no âmbito do trabalho que realizam. Graças à informação fornecida pelos sujeitos tivemos a oportunidade de estabelecer algumas áreas no trabalho dos PNN que apresentam traços interessantes para a definição do perfil do PNN de LP.

Assim, definimos seis grandes áreas que vêm sublinhar os aspectos mais interessantes no desenvolvimento deste estudo. São elas:

1. Ensino/aprendizagem dos alunos
2. Proximidade com a língua e cultura-alvo
3. Língua e cultura
4. Oportunidades a nível laboral
5. Especialização ou actualização de conhecimentos
6. Outras informações relevantes

IV.1.2.1 Ensino/aprendizagem dos alunos

Como já o explicáramos no capítulo II aquando do perfil do PNN de PLE, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e às questões directamente relacionadas com o ensino e os processos em sala de aula, parece-nos importante destacar o facto de que a maior parte dos entrevistados considera que as instâncias de ensino de língua ou os métodos utilizados para este fim correspondem a situações particulares ou próprias da área em que se está a leccionar. É o caso de 7 dos sujeitos, que estão familiarizados com a área de tradução e que consideram que o importante é procurar automatismos, associações lexicais e terminologia relacionada sumada à utilização de um registo neutro que possam vir a desencadear o interesse na língua por parte do aluno e a sua compreensão como um todo.

Com efeito, alguns dos sujeitos participantes revelaram trabalhar em simultâneo nas áreas de tradução e PLE e consideram que o estudo da LP em particular, e das línguas no geral, é um processo constante e de longa data. Se bem mencionam o facto de existir certa facilidade inicial para os alunos de línguas latinas no âmbito da aquisição/aprendizagem da LP, este pormenor proporciona um cenário propício para o estudo mais aprofundado da língua e da divulgação da literatura portuguesa nos países de origem dos PNN. Aliás, alguns sujeitos consideram que o conhecimento de outras línguas latinas, pela sua proximidade, favoreceria a aprendizagem da LP, nomeadamente, o Espanhol e o Francês. Contudo, e como já o mencionáramos no nosso

estudo, esta ideia preconcebida poderia ser meramente ilusória, pois estamos em crer que o processo de aprendizagem de línguas responde a um desenvolvimento cognitivo no domínio da L1 e não só à memorização das estruturas das línguas.

Outra das informações que consideramos relevantes para este estudo é a que diz respeito ao domínio da língua materna do estudante por parte do PNN, pois como afirma o entrevistado nº 4 “(...) nem todos os que conhecem a própria língua são capazes de dar aulas”, corroborando assim um dos pontos em que assentamos a nossa discussão relativamente ao professor idóneo, pois acreditamos que a atitude perante o funcionamento da língua e as implicações da reflexão constante acerca da produção oral ou escrita na língua-alvo são as bases do ensino de línguas por parte de um PNN.

Todavia, é importante mencionarmos que nas entrevistas a que tivemos acesso, reparámos no pormenor de os PNN ainda não utilizarem uma nomenclatura estabelecida para identificar os níveis de proficiência ou referirem o QEQR. Isto leva-nos a crer que o conhecimento é díspar e disperso em relação aos termos técnicos que envolve o ensino de línguas.

Por outra parte, os PNN destacam que as variantes brasileira e portuguesa não foram ainda diferenciadas nos aspectos básicos e, conseqüentemente, a produção oral ou escrita em LP corresponde a uma variante híbrida por parte dos alunos. Mais, apontam que a aquisição/aprendizagem da LP é considerada como um processo simples que não requer a mesma atenção que, por exemplo, a Língua Inglesa e as interferências que deste aspecto resultam revelam-se no emprego de expressões do dia-a-dia e da fala informal, área na que os PNN sentem uma certa dificuldade.

IV.1.2.2 Proximidade

O vínculo que representa o PNN entre a língua alvo e a L1 dos alunos representa uma mais-valia para a questão da proximidade que poderia vir a inibir ou bloquear o processo de aquisição/aprendizagem dos alunos. No caso do PNN de origem chilena e italiana a resposta mais frequente sobre as dificuldades tem a ver com a proximidade entre a LP e a língua dos alunos e na prática lectiva, pois alguns dos sujeitos consideram que o facto de terem a LM em comum com os alunos permite-lhes entender e estarem sensibilizados com as dificuldades que os alunos experimentam. Esta ideia vem constatar a nossa hipótese de que os PNN apresentam aos alunos uma imagem poderosa dos alcances que o domínio da língua-alvo pode vir a oferecer-lhes e portanto representam modelos de sucesso.

Outras respostas neste âmbito dizem respeito à heterogeneidade dos grupos e com os interesses e necessidades que os levam a aprender a língua, o que nos leva a crer que na sequência dos modelos de sucesso, os PNN podem ter razões semelhantes às dos alunos e, de esta forma, direccionar a aquisição/aprendizagem para atingir esses objectivos com maior facilidade.

IV.1.2.3 Língua

Nesta área foi possível perceber que as questões relacionadas com as motivações para a aquisição/aprendizagem respondem a interesses extracurriculares como, por exemplo, o estudo da literatura que permitiu um interesse posterior na língua e nas suas variantes.

Contudo, as visitas aos países de Língua Portuguesa por parte dos PNN são, no geral, de meses, embora constantes. Depreendemos desta informação que o tempo de aprendizagem em situação de imersão é curto mas intenso.

IV.1.2.4 Oportunidades laborais

Alguns PNN vêm na aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa uma oportunidade para o desenvolvimento no âmbito profissional, quer na actividade lectiva quer em outras áreas onde a LP representa uma área de interesse. Interessa-nos particularmente este ponto, pois vem confirmar a nossa tese de que o PNN pode vir a ser um vínculo entre a cultura portuguesa e a cultura local, portanto, uma mais-valia para a rede de ensino de PLE ou qualquer outra área.

IV. 1.2.5 Especialização

Foi possível identificar que as especializações mais procuradas correspondem a investigações pessoais no âmbito de cursos de mestrado ou doutoramento, portanto, um campo reduzido mas relevante para a internacionalização da LP. Com efeito, os programas de intercâmbio podem resultar numa mais-valia para os PNN que poderiam vir a progredir no seu domínio da LP, atenuar as interferências nos domínios lexicais e fonéticos e fortalecer os laços com os países lusófonos.

IV.1.2.6 Outras informações

Uma vez recolhidas e analisadas as informações mais relevantes, decidimos incluir outros elementos que podem vir a interessar em futuros estudos sobre a questão.

Por exemplo, deparámonos com a impossibilidade de constituirmos um registo dos estadios intermédios dada a falta de dados e de sujeitos envolvidos neste estudo. Com efeito, para efeitos deste estudo contamos com a ajuda de PNN com muita experiência ou, por outro lado, PNN com pouca experiência, pormenor que não nos permitiu obter mais elementos intervenientes.

Também foi possível distinguir que os PNN com pouca experiência constroem um discurso com conteúdo mais cauteloso e menos consciente do trabalho já realizado. Prestam mais atenção às dificuldades na actividade lectiva e às suas debilidades como professores de língua. Por outra parte, os PNN com mais experiência questionam pouco o trabalho já realizado e demonstram uma atitude mais segura perante as questões referentes ao nível de proficiência ao fazerem alusão aos anos de experiência lectiva. Todavia, podemos encontrar em algumas respostas referências ao ensino/aprendizagem ao longo da vida e ao melhoramento das habilidades lectivas com a prática, o que nos leva a crer que a atitude perante o funcionamento da língua prevalece face às questões relacionadas com o desempenho docente.

CONCLUSÃO

Concluir uma investigação qualitativa é uma tarefa difícil pois os resultados obtidos constituem uma tentativa de dar a conhecer uma situação que eventualmente pode não se repetir em outras circunstâncias, mas que demonstram a sua existência na realidade. Neste sentido, tentaremos encerrar o nosso estudo com um balanço geral dos objectivos inicialmente propostos.

Graças à informação recolhida, às leituras e à própria investigação feita em prol de atingir o nosso objectivo geral conseguimos proporcionar um perfil do PNN e dar a conhecer as teorias que suportam a intervenção vantajosa no ensino de línguas no estrangeiro por parte de PNN. Conseguimos estabelecer as suas funções na actualidade na área de LP e propor outras mais elaboradas para uma futura proposta de integração na rede de ensino de PLE. De facto, baseámo-nos em trabalhos de autores que tratam da questão do PNN no ensino da Língua Inglesa e que utilizam a sua experiência nesta área para dar a conhecer as dificuldades que atravessam os PNN e os preconceitos de que são alvo no dia-a-dia. Tendo em conta as circunstâncias em que os PNN desempenham o seu trabalho e das áreas que cada um deles representa. Assim, tentámos explicar as razões que nos levaram a pensar que o PNN pode vir a ser uma mais-valia para a rede de ensino de PLE no futuro.

Quando falámos de um futuro processo de integração, tivemos sempre em consideração aspectos diversos mas que estão intimamente relacionados com o ensino. Debruçámo-nos sobre os processos de aprendizagem dos alunos, as suas necessidades e interesses para explicar a nossa hipótese de que o PN, em alguns dos casos, poderia vir a inibir ou mesmo bloquear a aquisição/aprendizagem devido, em parte, à figura que representa, de forma humilde e sem qualquer interesse em pôr em dúvida o seu desempenho como docente.

O tema que tratámos ao longo desta dissertação surgiu do nosso interesse pessoal em aprofundar esta realidade que julgamos representativa de alguns aspectos que o ensino de PLE apresenta no estrangeiro, o tema do professor idóneo e da actividade que os PNN desempenham a nível social. Estamos em crer que a área do PNN ainda não foi suficientemente explorada e que poderia vir a produzir uma diversificação positiva dos recursos para um maior alcance da LP no âmbito internacional por constituírem, para além das razões que esgrimíramos no seu favor, um

vínculo importante que transcende o simples ensino da língua pois interage a níveis muito mais específicos, como são a tradução e a literatura.

O PNN é uma figura pouco explorada, até, desconhecida, pois o trabalho que realiza não se encontra geralmente ao abrigo de protocolos ou acordos; aliás, ainda não foi institucionalizado para um maior aproveitamento das suas capacidades e aptidões. O PNN não só representa um estudante de línguas num nível avançado, é, de facto, mais do que isso. Representa, uma figura de sucesso no processo de aquisição/aprendizagem dotando a própria rede de um poder do qual ainda não tirou o proveito devido. Um estudante de Língua Portuguesa que tenha tido acesso a diversas instâncias de contacto com a língua será mais susceptível de manter uma imagem elevada da cultura e, portanto, tentará manter-se, e consequentemente manterá os que o rodeiam, em contacto com os países de Língua Portuguesa.

Com o objectivo de constatar as conclusões que agora estabelecemos, trabalhámos com um instrumento de avaliação que foi aplicado a PNN de PLE que actualmente desempenham as suas funções nos seus respectivos países, mas que se encontram fora de qualquer projecto relacionado com a rede de ensino de PLE em Portugal e no Brasil. Através das suas respostas conseguimos verificar que, de forma geral, os PNN sentem que as suas experiências com a LP têm sido positivas, que o seu percurso pedagógico foi melhorado pelas estadias em países lusófonos. Mesmo nos casos em que foram confrontados com os argumentos teóricos expostos ao longo desta dissertação de mestrado, os PNN mostraram-se convictos do seu trabalho e da progressão do conhecimento na LP.

Também foi possível verificar a existência de interferências que se suscitam no processo de aquisição/aprendizagem por parte do PNN e por parte dos alunos. Constatamos que no geral, os PNN consideram esta proximidade como um factor positivo na sequência do estudo das línguas latinas, portanto, não vêem na interferência um factor propriamente de risco; aliás, mencionam que permite aos alunos, e a eles próprios, experimentarem novos métodos para evitar estas dificuldades o que os leva finalmente a terem uma percepção mais alargada do funcionamento da LP em comparação com a L1.

Se bem conseguimos determinar grande parte das interferências ou dificuldades na aquisição/aprendizagem correspondem ao grau de proximidade das LP e da L1 do aluno e do PNN, também tivemos a possibilidade de constatar que o uso da gramática contrastiva é fundamental no que diz respeito às língua de base latina. A criação de

material específico e o contacto constante permitem ao PNN desenvolver uma grande capacidade de especialização em áreas onde o aluno poderia sentir-se isolado pelo desconhecimento de estratégias compensatórias que o ajudem a ultrapassar essa dificuldade em particular com a LP.

Precisamente pela característica que mencionamos no parágrafo anterior, os PNN constituem um elemento essencial quando é preciso avaliar se os processos de ensino/aprendizagem dos alunos estão limitados, inibidos ou bloqueados pelo contacto directo e um tanto coercivo com a L2. Como já o mencionáramos, o discurso do aluno de LP está sujeito a uma constante reformulação que poderá ser considerada como negativa e acabará por impor um elevado filtro afectivo que diminuirá a capacidade que o aluno tem de se exprimir. Eventualmente, o PNN e o PN poderão conseguir estabelecer métodos alternativos que considerem ambas as culturas na sua totalidade. Estamos em crer que a base de este estudo não pretende diminuir ou desvalorizar o trabalho do PN de LP, antes pelo contrário, considera que a sua presença é insubstituível para verificação dos estádios de aquisição/aprendizagem e a continuação do processo, no entanto, julgamos que poderá ter um efeito coercivo nos alunos de estádios iniciais.

Conseguirmos identificar algumas das dificuldades mais frequentes dos PNN e qual é a sua incidência no ensino de PLE no estrangeiro e concluímos que correspondem a uma idealização da figura do PN em desvantagem directa do PNN, o que contribui à conservação de uma visão fixa e irreal das capacidades cognitivas dos indivíduos. Como foi possível perceber através das entrevistas, os PNN que trabalham na área de LP fazem-no há anos e mantêm uma constante nos processos de actualização e de reflexão perante o funcionamento da LP. Portanto, na sequência do perfil do PNN que geramos e das teorias que demos a conhecer, a suportarem a nossa hipótese de uma futura proposta de integração na rede de PLE, consideramos que resulta necessário modificar alguns dos critérios que até agora não têm tido em consideração o PNN e que insistem em rotulá-lo e isolá-lo numa tentativa de dotar de uma maior variedade de ferramentas a rede de ensino de PLE no estrangeiro.

Como professores, estamos conscientes de que o caminho a percorrer para atingir todos os objectivos que pretendemos atingir é bastante longo e nem sempre se apresenta de forma evidente. No entanto, estamos convictos de que continuaremos a explorar esta área com o objectivo de contribuir para o ensino do Português dado o nosso grande interesse e profundo afecto pela língua e cultura portuguesas.

BIBLIOGRAFIA

- ANÇÃ, Maria Helena (2008). Apropriação da língua portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. *In Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) teoria(s) à prática(s)*, Lisboa: Lidel.
- ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: Mc Graw- Hill.
- BAPTISTA, Tiago (2007). *A invenção do cinema português*. Lisboa: Tinta-da-China.
- BARDIN, Laurence (2008). *Análise do conteúdo*. Portugal: Edições 70.
- BARTHES, Roland (1995). *Fragmentos de um discurso amoroso*. Portugal: Edições 70.
- BERNARDO, Luís Manuel (2006). Plasticidade e tradução: algumas reflexões sobre a textualidade formativa. *In Itinerários de Filosofia da Educação Nº 3*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- BODGAN, R & BIKLEN, S (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRAINE, George (1999). Textual Identities: The Importance of Being Non-Native. *In Non-Native Educators in ELT*. London: Laurence Erlbaun Associates Publishers.
- BRU, Marc (2001). Para renovar a investigação sobre a pedagogia e o acto de ensinar. *In Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa e Autores.
- CASTRO, Ivo (2006). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- CARDOSO, Miguel Esteves (2001). *Os meus problemas*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- ____ (2001). *Explicações de Português*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- CARITA, Ana & FERNANDES, Graça (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?.* Lisboa: Editorial Presença.
- CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- CASTAÑO, Joana Filipa Abreu de (2009). *O Literário no Ensino a Distância de Português Língua Estrangeira: um Post*. Lisboa: Dissertação de Mestrado FCSH/UNL.
- CLANCHY, John & BALLARD, Brigid (2000). *Cómo escrever ensaios: um guia para estudantes*. Lisboa: Temas & Debates.
- CRAVO, Ana (2004). Promoção da autonomia da aprendizagem na língua estrangeira. In *Investigação em Educação*. Porto: Porto Editora Lda.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (2001). *Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá de Costa.
- DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DURKHEIM, Émile (2001). *As regras do método sociológico*. Porto: Rés-Editora.
- ECO, Umberto (1980). *Como se faz uma tese em ciências sociais humana*. Lisboa: Editorial Presença.
- GASS, Susan M. & SELINKER, Larry (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Ltda.
- GRAÇA, Manuel Dias (2004). *30 exemplos – Arquitectura portuguesa no virar do século XX*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GOMES, Francisco Álvaro (2008). *O acordo ortográfico*. Porto: Edições Flumen/Porto Editora.
- GROSSO, Maria José Reis (2008). A gramática pedagógica no ensino-aprendizagem das línguas. In *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) teoria(s) à prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- HALL, Stuart (1997). *Representation – Cultural representation and Signifying Practices*. London: Open University.
- HERNANDEZ, Roberto, FERNANDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar (1998). *Metodología de la investigación*. España: Mc Graw-Hill.
- KLOBUCKA, Anna M. (2009). *O Formato Mulher. A Emergência da autoria feminina na poesia portuguesa*. Coimbra: Angelus Novus.
- KRAMSCH, Claire & LAM, Wan Shun Eva (1999). Textual Identities: The Importance of Being Non-Native. In *Non-Native Educators in ELT*. London: Laurence Erlbaum Associates Publishers.

LEIRIA, Isabel (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____ (2005). *Português língua não-materna no Currículo Nacional – Perfis linguísticos Teste diagnóstico*. Lisboa: Ministério da Educação.

LOURENÇO, Eduardo (1990). *Nos e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

LYONS, John (1970). *O que é a linguagem? Introdução ao pensamento de Noam Chomsky*. Lisboa: Editorial Estampa.

MANCHETE, Rui Chancerelle de & VICENTE, António Luís (2010). *Língua e cultura na política externa portuguesa – o caso dos Estados Unidos da América*. Lisboa: Fundação Luso-Americana.

MARTELO, Rosa Maria (2011). *A forma informe – Leituras de poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.

MATEUS, Osório (2003). *De teatro e Outras Escritas*. Lisboa: Quimera.

MEDEIROS, Maria Teresa Pires de (2004); “Formação inicial de Professores e Metodologia de Investigação” in *Investigação em Educação*, Porto, Porto Editora, Lda.

MELO, Jorge Silva (2007); *Século Passado*, Lisboa, Cotovia.

PASCOAES, Teixeira de (1991). *A arte de ser português*. Lisboa: Assírio & Alvim.

POSTIC, Marcel (1990). O proceso ensino-aprendizagem. In *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

OSORIO, Paulo & ITO, Iracema Mie (2008). A teoria linguística da análise crítica do discurso e o manual didáctico de PLE. In *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) teoria(s) à prática(s)*. Lisboa: Lidel.

RAPOSO, Eduardo Paiva (1992). A língua como sistema de representação mental. In *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho.

REBOUL, Olivier (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

RODRIGUES, Sérgio (2009). *What Língua is esta?*. Lisboa: Gradiva Publicações S.A.

SOUSA, Sérgio P. Guimarães (2003). *Literatura & Cinema*. Coimbra: Angelus Novus.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1992). Pedagogia da cultura. *In A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.

TAVARES, Ana (2008). *Ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, lda.

TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, Maria do Carmo (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

BIBLIOGRAFIA ON-LINE

ANALISE DO CONTEÚDO: a proposta de Laurence Bardin.

<http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html>, data de consulta a 17/05/2011

GARCÍA, Iván (1997). *Native English-Speaking Teachers versus Non-Native English-Speaking Teachers*. Revista Alicantina de Estudios Ingleses 10.

http://www.google.pt/url?sa=t&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0CC8QFjAC&url=http%3A%2F%2Frua.ua.es%2Fdspace%2Fbitstream%2F10045%2F5996%2F1%2FRAEI_10_07.pdf&rct=j&q=Iv%C3%A1n%20Garc%C3%ADa%20Merino&ei=dKRSTry0H4eWhQek_YzMBg&usg=AFQjCNFCIhd1xrmcCQt7icTFvtZkpDIXNg&sig2=9TD72J46Ua_ljwDN6Px28Q&cad=rja, data de consulta a

10/06/2011

GRANNIER, Daniele Marcelle, CARVALHO, Elzamária Araújo. *Pontos Críticos no ensino de português a falantes de espanhol – da observação do erro ao material didático*. Universidade de Brasília. http://lamep.aokatu.com.br/pdf/pontos_criticos.pdf, data de consulta a 13/08/2010.

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO. [www.dgicd.min-](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Portugues/.../manual_quarepe_orientador.pdf)

[edu.pt/data/.../Portugues/.../manual_quarepe_orientador.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Portugues/.../manual_quarepe_orientador.pdf), data de consulta a 13/07/2011

CONSELHO DE EUROPA (2001) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf, data de consulta a 02/06/2010

CORDAS, Julia, HENRIQUES, Rosa, LEIRIA, Isabel, MARTINS, Ana & MOUTA, Margarida. Orientações Pragmáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário. Ministério da Educação. <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-LinguaNaoMaterna.aspx>, data de consulta a 20/12/2010

KRASHEN, Stephen (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Internet edition.

http://74.125.155.132/scholar?q=cache:OTuUGbkJwHUI:scholar.google.com/+Stephen+Krashen+Second+Language+acquisition+book&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1, data de consulta a 07/07/2011

FORTES, Laura. *Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas*. Dissertação de Pós-graduação na Universidade de São Paulo. <http://pt.scribd.com/doc/53630647/5/Teoria-da-Interlingua>. Data de consulta a 11/07/2011

INSTITUTO CAMÕES. *Bases temáticas sobre Língua e Cultura Portuguesas*. <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas.html>. Data de consulta a 19/07/2011

INSTITUTO CULTURA BRASIL. *Sobre Nós*. <http://www.culturabrasil.cl/sobre-nosotros/>. Data de consulta a 01/08/2011

LEIRIA, Isabel; Português língua *Segunda* e língua *estrangeira*: investigação e ensino; Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1642, data de consulta a 22/06/2011

____; Professores de Português para o ano 2000. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/prof_ano_2000.pdf. Data de consulta a 22/06/2011

MENEZES, Vera. *Modelo da Gramática Universal*. www.veramenezes.com/gu.pdf. Data de consulta a 13/07/2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PORTUGAL. <http://www.min-edu.pt/>. Data de consulta a 10/05/2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL. <http://www.mec.gov.br/>. Data de consulta a 01/08/2011

PALMA, Ana Maria Balboni. *A influência de falantes nativos e não nativos de Inglês na formação da identidade do aprendiz de Língua Inglesa: o papel das formações imaginárias no processo de aprendizagem*. www.epedusp.org/livro_eped_I/06.pdf. Data de consulta a 17/05/2011

PERCEGONA, Marcélia. *A fossilização no processo de aquisição de segunda língua*. Universidade Federal do Paraná. http://www.google.pt/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CCcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.diaadiaeducacao.pr.gov.br%2Fdiaadia%2Fdiadia%2Fmodules%2Fmydownloads_01%2Fvisit.php%3Fcid%3D20%26lid%3D1957&rct=j&q=fossiliza%C3%A7%C3%A3o%20conceito%20lingu%C3%A

[ADstico&ei=xUEcTrDXDIIm5hAe6nr3XBw&usg=AFQjCNFhGJIJPjjaLwaVFMq-OscxmC4IJA&sig2=iEqEvFG3naxyDvp0AQUspg&cad=rja](http://www.uec.br/TrDXDIIm5hAe6nr3XBw&usg=AFQjCNFhGJIJPjjaLwaVFMq-OscxmC4IJA&sig2=iEqEvFG3naxyDvp0AQUspg&cad=rja). Data de consulta a 11/07/2011

PORTARIA 1277 2010. Recrutamento local. <http://instituto-camoes.pt/informacao-institucional/legislacao-2/portarias?download=54%3Aportaria-1277-2010-recrutamento-local>. Data de consulta a 28/07/2011

RICHARDS, J C, RODGERS, T S. The Natural Approach. *In Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <http://ebookbrowse.com/the-natural-approach-pdf-d27357947>. Data de consulta a 07/07/2011

SANTI, Heloise; SANTI, Vilso (2008). “*Stuart Hall e o trabalho das representações*”. Revista Anagrama. www.usp.br/anagrama/Santi_Stuarthall.pdf. Data de consulta a 13/07/2011

SANTOS, Filipe. *Ensino intercultural do Português. Dez nótuas para reflexão*. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1646. Data de consulta a 21/08/2011

SANTOS, Percília. *O ensino do português para hispanofalantes*. Universidade de Brasília. http://www.google.pt/#hl=pt-PT&source=hp&q=Ensino+do+portugu%C3%AAs+para+hispanofalantes&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=444d1175105822a8. Data de consulta a 20/08/2010

SCHÜTZ, Ricardo. *Interferência, Interlíngua e Fossilização*. English Made in Brazil. <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Data de consulta a 11/07/2011

TEIS, Denize. *Interferências Lingüísticas Bilingües em Produções Escritas*. Revista Trama. <http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/960/823>. Data de consulta 13/08/2010

ANEXO A: QUESTIONÁRIO

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira
Dissertação de Mestrado
Ano lectivo 2010/2011

Entrevista

Instrumento de avaliação

Nome: _____

Idade: _____

Lugar de Nascimento: _____

Língua Materna: _____

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa.

c) Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa?

d) Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

e) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa?

f) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

g) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

h) Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

a) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

b) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

c) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

d) Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

e) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

f) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

g) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

h) Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explicita-o, por favor.

Obrigada pela informação fornecida.

ANEXO B: INQUÉRITOS RESPONDIDOS

Protocolo de entrevista

Entrevistado: E-1

Idade: 28 anos

Lugar de Nascimento: Santiago do Chile

Língua Materna: Espanhol

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

Universidade de Santiago do Chile.

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa.

Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Tradução

c) Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa?

Cercania e empatia cultural com o Brasil, afinidade linguística como o espanhol, melhores projeções sócio-econômicas do Brasil.

d) Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

Tradução Inglês- Português

e) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa?

6 anos

f) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

Avançado

g) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

Tenho visitado o Brasil duas vezes logo de ter saído da Universidade: a primeira vez, fiquei em Florianópolis e em São Paulo, totalizando 35 dias. Da segunda vez, foram 30 dias em São Paulo e no Rio de Janeiro.

h) Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

Nada acadêmico, só prática com o português brasileiro do dia-a-dia, suas diferenças regionais e os diferentes imaginários dos seus falantes; também, vivenciei diferentes realidades brasileiras.

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

i) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

5 anos

j) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

Era adequado, mas eu sentia falta de variedade no uso de expressões comuns, interjeições, e outras subtilezas de tipo visão de mundo.

k) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

Pouco material para lecionar disponível em Santiago do Chile; pouco material de português voltado para públicos específicos; mercado pequeno e com baixos salários, focado principalmente ao ensino de inglês. A crença de que português é muito simples, e não merece tanta atenção quanto como o inglês.

l) Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

Estudantes de Turismo, profissionais de diversas áreas (advocacia, engenharia), público geral.

m) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

Acho que eu deveria morar um bom tempo no Brasil para aprimorar meu português, pois preciso vivenciar melhor a realidade sócio-cultural do país.

n) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

Tem dificultado às vezes, por não ter completa consciência de algumas subtilezas gramaticais ou fonéticas, o outras vezes tem favorecido muito, pois ambas línguas compartilham uma grande herança e acervo lingüísticos.

o) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

Com os falsos cognados principalmente e na fonética.

p) Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explique-o, por favor.

Criei minha própria “polícia lingüística” que faz com que eu me detenha para pensar duas vezes antes de falar. Sempre penso bem o que vou dizer, não tenho medo de repetir o que um nativo disse, tento cantar no idioma, escuto muita música em português.

No trabalho, às vezes devo transcrever áudios para meus estudantes; isso me ajudou a afinar o ouvido.

Obrigada pela informação fornecida.

Protocolo de entrevista

Entrevistado: E-2

Idade: 25 anos

Lugar de Nascimento: San Antonio, Chile

Língua Materna: Espanhol (Chile)

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

Estudei português na Universidade de Santiago do Chile.

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa.

Meu estudo da língua portuguesa começou no curso de Tradução da Universidade de Santiago do Chile (USACH), no período 2004-2008. No início eu não sabia muito sobre o português, nem sobre as diferentes variantes nem a pronúncia, mas com o tempo comecei a gostar muito do idioma e da cultura de Portugal e do Brasil. Fui assistente de português na faculdade durante alguns anos e, depois de me formar, meu contato com a língua portuguesa foi através do exercício da tradução de maneira *freelance*, principalmente traduzindo textos de agronomia e turismo. Em julho de 2010 fui contatado pela área de português da USACH para dar as aulas de Tradução Castelhana Português, o que foi a minha primeira experiência no ensino de língua portuguesa no âmbito da tradução.

c) Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa?

Principalmente foram os resultados obtidos nas primeiras matérias do meu curso de tradução e o gosto pela cultura e a história dos países lusófonos.

d) Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

Minha especialização da Língua Portuguesa é na área da Tradução (geralmente do Português ao Espanhol) e no ensino da Tradução.

e) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa?

Estudei 5 anos, mas considero que ainda continuo estudando, de maneira indireta, através da leitura, da tradução e do ensino.

f) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

Considero que é um nível avançado.

g) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

Ainda não tive a sorte de visitar algum país de língua Portuguesa.

h) Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

i) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

Comecei aproximadamente há 7 meses.

j) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

Considero que era adequado, sim. Apesar de também ter a possibilidade de incluir o espanhol nas aulas, penso que meu nível de português era completamente adequado.

k) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

Principalmente, a forma de lidar com a similaridade das línguas espanhola e portuguesa e a forma na qual os alunos se enfrentam com a "mistura" inicial entre as duas. Além disso, penso que outra dificuldade é o problema que gera em alguns alunos a diferença da pronúncia brasileira e a portuguesa e os estudantes acabam falando um híbrido do português.

l) Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

São estudantes de tradução.

m) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

Penso que tenho mais facilidade para algumas coisas do que para outras. Talvez eu não seria muito bom no ensino da gramática ou em assuntos que são mais teóricos. No entanto, penso que o meu nível é adequado no que diz respeito à aplicação dos conhecimentos adquiridos em língua portuguesa, produção verbal e escrita, tradução e interpretação. Para ensinar as partes mais teóricas acho que deveria retomar o estudo de algumas matérias, refletir mais sobre temáticas que alguma vez estudei, mas não seria muito difícil.

n) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

Penso que dificulta e favorece. Dificulta, por um lado, pelo fato de serem línguas tão próximas às vezes a gente comete erros, mas penso que favorece muito mais, porque

é essa proximidade a que, no meu caso, facilita a compreensão e a aquisição de vocabulário novo, de novas estruturas sintáticas, etc.

o) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

Penso que dificulta, no meu caso, a aquisição de expressões coloquiais ou coisas que tenham a ver com a cotidianidade do uso da língua porque, geralmente, uso um português mais acadêmico, que na verdade não permite o uso de outro tipo de comunicação mais informal. Quando estou em uma situação que requer alguma frase ou expressão informal, geralmente é mais difícil e sinto a interferência nesse sentido da língua espanhola.

p) Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explicita-o, por favor.

Já que minha principal interferência aparece no momento de utilizar o idioma em contextos mais informais, geralmente para resolver o problema tento neutralizar (em termos de não utilizar expressões coloquiais ou gíria) o que vou dizer ou dizê-lo de outra maneira, para não cair na interferência do espanhol. A concentração também é muito importante, embora às vezes sinta que falar outra língua seja quase automático, estar mais concentrado me ajuda a não cometer esses erros. Por outro lado, na utilização do português para a tradução, minha melhor ferramenta para evitar a interferência é a pesquisa, principalmente na internet, de vocabulário e terminologia segundo for necessário.

Obrigada pela informação fornecida.

Protocolo de entrevista

Entrevistado: E-3

Idade: 52

Lugar de Nascimento: Perugia (ITALIA)

Língua Materna: Italiano

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

Comecei o estudo da Língua Portuguesa no meu país, na Faculdade de Letras da Universidade de Perugia Itália

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa.

Estudei “Língua e Literatura Portuguesa” no âmbito do Curso de Licenciatura em Línguas e Literaturas Estrangeiras. O curso de Língua e Literatura Portuguesa teve uma duração de quatro anos em que ao fim de cada ano lectivo tive que fazer os relativos exames, constituídos por uma prova escrita, propedútica à prova oral. No fim do curso de licenciatura defendi uma tese escrita cujo tema foi uma análise do uso da perífrase “estar + a + infinitivo” no português europeu”.

c) Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa?

Inicialmente fui por acaso assistir a uma aula de Literatura, e, tendo ficado muito interessada no assunto tratado, decidi conhecer melhor a língua e a cultura de um país até então para mim desconhecido.

d) Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

Estudei contemporaneamente a língua e a literatura, e actualmente dedico-me mais à literatura sem todavia abandonar a actividade lectiva da língua, dedicando também parte do meu trabalho à tradução, quer em termos didacticos quer como prática minha, cujo fim é a divulgação de autores de língua portuguesa no meu país.

e) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa?

Quatro anos na universidade italiana, mais vários cursos em universidades portuguesas.

f) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

Considero o meu nível bom.

g) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

Durante o meu período de estudos tive a oportunidade de visitar Portugal (Lisboa, Porto, e outras cidades do país) e passei lá períodos bastante longos, de um mês a quatro meses).

Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

Tirei cursos de verão de diferentes níveis até ao nível superior e fiz pesquisas para a minha teses de licenciatura, frequentando departamentos da Universidade do Porto (Faculdade de Letras) e o Centro de Linguística em Lisboa.

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

h) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

Leciono Língua Portuguesa há mais de 20 anos.

i) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

O meu nível foi melhorando ao longo dos anos, sendo, contudo, bastante adequado desde o início da minha actividade lectiva.

j) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

Dificuldades mesmo não encontrei, mas não foi fácil, sobretudo no início, encontrar manuais adequados a estudantes italianos, de maneira que tive que adaptar as minhas aulas às exigências de compreensão das diferentes regras fonéticas e sintácticas, tendo em conta a proximidade que também caracteriza os dois idiomas.

k) Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

Estudantes universitários que nunca estudaram a Língua Portuguesa, que são na maioria, principiantes.

l) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

Acho que actualmente o meu nível é adequado para o tipo de ensino de PLE que se proporciona aos estudantes na minha Faculdade, atendendo a que ao fim do terceiro ano dos cursos trienais (Bolonha) eles alcançam o nível C.1.

m) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

Acho que de certo modo este facto facilitou o ensino, permitindo um constante controlo sobre as duas línguas, e favorecendo a possibilidade de incidir sobretudo nos aspectos contrastivos.

n) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

Certamente tem interferido e continua a fazê-lo, no domínio lexical e por vezes fonético, mas o contacto nunca interrompido com o contexto português atenua muito esta interferência.

o) Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explicita-o, por favor.

Sim, por um lado fui procurar todos os automatismos de transformação das palavras do italiano para português, não caso de lemas correspondentes. Por outro, mais difícil mas possível, embora a identidade diferente esteja sempre presente, tento colocar-me no sistema de pensamento português e portanto imagino a construção da frase como sendo eu portuguesa. Mas para isto é preciso entrar muito na cultura e estar muito em contacto com o próprio contexto português, de qualquer nível.

Obrigada pela informação fornecida.

Protocolo de entrevista

Entrevistado: E-4

Idade: 54 anos

Lugar de Nascimento: Roma (Itália)

Língua Materna: italiano

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

Em Itália (Università degli Studi de “La Sapienza” de Roma; Istituto Sant’Antonio dei Portoghesi; Embaixada do Brasil);

em Portugal (Universidade de Lisboa; Universidade de Coimbra; Universidade de Braga; Universidade do Porto; Universidade de Évora);

em Paris (com o Professor Teyssier).

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa.

Língua principal no âmbito académico (4 anos) + D. E. A. em estudos portugueses em Paris com vários professores (Paul Teyssier, Aubin,...) + doutoramento em estudos filológicos com tese em português + pós-doutoramento em português + muitos cursos para estrangeiros (Lisboa e Coimbra) + muitas estadias em Portugal

c) Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa?

Desejava ser missionária no Brasil: depois a vida teve outro percurso

d) Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

Filologia, literatura, língua, tradução, PLE, história da cultura, história de África e Ásia de expressão portuguesa (em geral: tudo o que tem a ver com a cultura lusofona)

e) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa?

TODA A VIDA desde quando tinha 18 anos (ou seja há 36 anos)

f) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

Todos dizem óptima, mas não sei (acho que nunca se acaba de aprender)

g) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

Portugal (todo, incluindo as ilhas; não sou capaz de dizer quantos anos; sempre; frequentemente)

Brasil (duas vezes; dois meses)

Cabo Verde (25 dias)

Guiné-Bissau (um mês)

Angola (várias vezes, em total talvez três meses)

h) Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

Antigamente fazia cursos de língua, depois passei a dar eu classes e conferências

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

i) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

Comecei em 1980 e nunca mais acabei.

j) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

Acho que sim, mas a capacidade de ensino vai crescendo em todos nós

k) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

No princípio não existia muitos livros para o ensino da língua portuguesa. Agora pelo contrário existem demais e há confusão entre os productos que o mercado oferece.

l) Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

Comecei com um público adulto (aulas particulares) e depois passei a dar aulas a estudantes universitários. Nunca leccionei português a estudantes de escolas secundárias, mas acho que não teria problemas porque já trabalhei no campo do ensino L2 neste nível e sem nenhuma dificuldade.

m) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

Acho que sim. Porque continuo a me actualizar sobre métodos e materiais didácticos.

n) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

Às vezes o facto de não ser portuguesa dificulta (sobretudo em termos de expressões), mas a maioria das vezes não faz diferença nenhuma porque nem todos os que conhecem a própria língua são capazes de dar aulas. Ocorre frequentemente que, não sendo o português a minha materna, eu consiga ver melhor estruturas escondidas que os Portugueses nem reparam.

o) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

As interferências principais são em termos de 1. uso das preposições, 2. construção da frase, 3. formas verbais, 4. léxico

p) Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explicita-o, por favor.

O método mais fácil é aplicar estratégias de comunicação, dando volta às frases...

Mas depois em casa procuro sempre (SEMPRE!) resolver de maneira mais apropriada o obstáculo que encontrei, mas muitas vezes nem os portugueses sabem o que pretendia saber... O que demonstra que não sempre ser língua materna ajuda: o problema é a atitude perante o funcionamento da língua, reflectir e saber reproduzir em todas as circunstâncias.

Obrigada pela informação fornecida. ☺

Protocolo de entrevista

Entrevistado: E-5

Idade: 69 anos

Lugar de Nascimento: valfabbrica (perugia) - italia

Língua Materna: italiana

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

na universidade de perugia (italia) e na universidade clássica de lisboa

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa.

Comecei estudar a língua portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de Perúgia e continuei o aperfeiçoamento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

c) Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa?

Já tinha estudado o francês e o espanhol e queria completar os meus estudos relativamente às línguas neo-latinas estudando também o português. O português servia-me – além da comunicação – também para entrar melhor nos textos literários portugueses e lusófonos

d) Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

Literatura dos Países de expressão portuguesa e tradução literária de português para o italiano

e) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa?

Quatro anos. Mas continuo sempre estudar, porque nunca se acaba de aprender

f) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

Muito bom

g) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

Fiquei muito tempo em Portugal e todos os anos ainda por duas o três vezes vou a Portugal. Visitei também o Brasil por duas vezes, por um período de um mês cada vez

h) Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

Realizei estudos para o meu doutoramento e para publicar ensaios ou livros sobre autores portugueses

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

i) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

35 anos

j) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

Foi mais que adequado

k) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

A falta de livros portugueses em tradução italiana. Mas agora a situação está melhor

l) Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

Estudantes universitários

m) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

O meu nível é mais que adequado para as todas modalidades do ensino da PLE, porque depois de 35 anos de frequência e prática da língua portuguesa e da literaturas lusófonas, acho que cheguei a um ponto de preparação deveras óptimo.

n) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

Não, porque conheço muito bem a língua portuguesa e mesmo porque o italiano favorece uma aprendizagem rápida da língua portuguesa. Sem esquecer que conheço também o francês e o espanhol, que me facilitaram.

o) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

Não interferiu, mas foi uma ajuda

p) Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explicita-o, por favor.

Aprofundei o estudo de uma forma de gramática “contrastante” entre a língua portuguesa e a língua italiana para fazer ressaltar as diferenças entre as duas. Isto facilitou a memorização da gramática da língua portuguesa.

Obrigada pela informação fornecida.

Protocolo de entrevista

Entrevistado: E-6

Idade: 32 anos

Lugar de Nascimento: Chile

Língua Materna: Espanhol

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

No Chile e em Portugal

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa.

No curso de tradução no Chile, logo numa especialização em ensino de ple (um ano letivo) em Portugal e mais tarde, não foi estudo formal da língua mas estive mais um ano em Portugal a frequentar mestrado noutra área: educação e formação de adultos. Actualmente estou a redigir o meu trabalho de dissertação em português.

c) Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa?

por acaso, entrei ao curso de tradução e logo vi que davam português e foi mais fácil aprender do que inglês ou japonês.

d) Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

Especialização em Ensino de PLE

e) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa?

na faculdade 5 anos, e depois ao leccionar português ou estudar em Portugal devem ser em total uns 10 anos (de ensino formal e informal)

f) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

bom

g) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

estive em Portugal em duas oportunidades, um ano letivo depois de concluir o curso de tradução no Chile, nessa oportunidade frequentei um curso de especialização em ensino de ple. Posteriormente, estive um ano em Portugal a frequentar mestrado em educação e formação de adultos.

h) Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

sim

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

i) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

há 6 anos

j) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

se calhar no começo não foi o melhor mas penso que de qualquer forma ajudei aos formandos a aprenderem alguma coisa

k) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

Muitas...não sei se seja pela língua, acho que estão mais relacionadas com as nossas concepções de formação, tanto a do formador, como a dos formandos, do centro...e das necessidades e interesses dos formandos

l) Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

E muito variado, mas sempre adultos e jovens. São de diversas idades, sexos, instituições de ensino ou empresas, com interesses e provenientes de diferentes áreas profissionais ou de formação...

m) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

Não percebo a pergunta

n) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

talvez quando desconheço uma expressão ou algum facto cultural que para um nativo seria evidente, mas não é difícil de contornar.

o) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

facilitando a aprendizagem pois se trata do mesmo paradigma

p) Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explicita-o, por favor.

Penso que sim mas não de forma consciente.

Obrigada pela informação fornecida.

Protocolo de entrevista

Entrevistado: E-7

Idade: 62 anos

Lugar de Nascimento: França

Língua Materna: francês

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

Na universidade de Lyon , na universidade de Lisboa e na universidade da Sorbonne em Paris.

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa.

Licenciatura de estudos românicos :espanhol e português, Mestrado e doutoramento.

Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa?

Interês pela linguística comparada das línguas românicas e interês pelo Brasil

Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

Especializada em PLE, literatura e tradução

c) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa? 6 anos como estudante (69- 75) e toda o resto da vida como investigadora e professora.

d) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

a minha prática do português, seja através do ensino, seja graças à leitura e aos estudos, sendo quotidiana desde 1971 o meu conhecimento da língua portuguesa é relativamente elevado.

e) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

Estada em Portugal durante 4 anos (1970-1974) e viagens ao Brasil (5 viagens)e viagens frequentes a Portugal actualmente.

f) Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

Pesquisa para a minha tese de doutoramento e participação a congressos e colóquios.

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

g) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

Durante 7 anos (1974-1981) no liceu e durante 30 anos na universidade.

h) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

i) Tive uma boa formação profissional para ensinar no ensino secundário._
Agora já não ensino PLE.

Desde vários anos lecciono literaturas e culturas dos países de língua portuguesa e tradução (português –francês) na universidade.

j) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

O maior problema parece-me ser a heterogeneidade dos grupos e o pouco desenvolvimento do português no ensino secundário

Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

Estudantes que têm o português como língua materna ou que tiveram um ensino do português no liceu e estudantes que principiaram o português na universidade

k) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

No fim da minha carreira universitária parece-me que a minha competência não está em causa mas sim a falta de preparação literária dos estudantes para acompanhar um curso universitário.

l) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

Parece-me que sendo estrangeira sou mais sensível às dificuldades dum estudante que não tem o português como língua materna.

m) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

O francês sendo uma língua românica há muitos elementos que podem interferir mas geralmente essas dificuldades foram superadas.

Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explicita-o, por favor.

Não

Obrigada pela informação fornecida.

Protocolo de entrevista

Entrevistado: E-8

Idade: 24

Lugar de Nascimento: Santiago - Chile

Língua Materna: espanhol

1. Responda às seguintes perguntas sobre a sua formação:

a) Onde estudou a Língua Portuguesa?

No Chile na Universidade de Santiago do Chile.

b) Especifique, por favor, qual foi o seu percurso de estudo da Língua Portuguesa. Estudei o curso de Linguística Aplicada à Tradução Inglês-Português-Espanhol, fiz meu estágio no Centro Cultural da Embaixada do Brasil, e há um ano sou bolsista do Instituto Camões em Santiago.

c) Quais foram as suas motivações para começar o estudo da Língua Portuguesa? Gosto pessoal no começo, e atualmente porque vejo nesta língua uma grande oportunidade no âmbito profissional. .

d) Qual é a sua especialização no estudo da Língua Portuguesa? (Literatura, PLE, tradução)

Sou tradutora Inglês-Português-Espanhol.

e) Quanto tempo estudou a Língua Portuguesa?

5 anos através de diferentes disciplinas.

f) Qual considera ser o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa?

Avançado (Certificado CELPEBRAS)

g) Visitou algum país de Língua Portuguesa antes, durante ou depois da realização dos seu estudo da Língua Portuguesa? Qual? Quanto tempo?

Viajei pelo Brasil um pouco mais de um mês em 2008 e 2009.

h) Realizou algum tipo de especialização durante a sua estadia?

Não.

2. Responda às seguintes perguntas sobre ensino de PLE:

i) Há quanto tempo começou a leccionar PLE?

Há mais ou menos 2 anos.

j) Considera que o seu nível era/foi adequado para nas instâncias nas que já leccionou PLE?

Creio que sim.

k) Que tipo de dificuldades tem encontrado durante o período de ensino de PLE?

Creio que a maior dificuldade tem sido a semelhança entre o português e o espanhol.

l) Qual é o seu público-alvo para estudantes de PLE?

Maiores de 18 anos.

m) Considera que actualmente o seu nível é adequado para as diferentes modalidades do ensino da PLE? Por quê?

Creio que meu nível foi suficiente para os cursos que tenho leccionado até agora, mas procuro aprender y aperfeiçoar meus conhecimentos continuamente.

n) Considera que o facto de a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna tem dificultado ou favorecido o ensino da dita? Por quê?

Penso que tem favorecido ao ter sido, e ser, eu própria, estudante de português.

Ajuda-me a entender onde estão as maiores dificuldades para os alunos.

o) Em que sentido pensa que a sua língua materna tem interferido no domínio que possui da Língua Portuguesa?

Existe sempre um grau de interferência, mas através do uso de material completamente em português e sem recorrer a traduções innecessárias é possível manter um alto nível da língua.

p) Tem utilizado algum método pessoal para estabelecer as diferenças, de forma a não ocorrerem as ditas interferências entre a sua LM e a Língua Portuguesa? Se sim, explicita-o, por favor.

Como disse acima, uso só material em português, sem traduções, e no caso de ser preciso uso o inglês (que não é da família do português, ao contrario do espanhol) para estabelecer pontes entre duas palavras ou ideias.

Obrigada pela informação fornecida.

ANEXO C: CATEGORIZAÇÃO POR CAIXA

Categoria	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Lugar de estudo	- Universidad de Santiago de Chile	- Universidad de Santiago de Chile	- Università di Perugia, Italia	- Università degli Studi di "La Sapienza" Istituto Sant'Antonio dei Portoghesi
Percurso de estudo	- Tradução	- Tradução - Assistente área português. - Professor de tradução.	- Língua e Literatura Portuguesa.	- Estudos portugueses. - Estudos filológicos.
Motivações para o estudo	-Empatia cultural -Afinidade linguística	- Resultados positivos. - Gosto pessoal	- Literatura - Gosto pessoal	- Interesse religioso.
Especialização	- Tradução Inglês-Português	- Ensino da tradução	-Língua e literatura	- Literatura e cultura. - Tradução. - PLE. - Filologia.
Tempo total de estudo	- 6 anos	- 5 anos	- 4 anos (Itália)	- 36 anos
Proficiência	- Avançado	- Avançado	- Bom	- Ótimo
Estadia em país lusófono	- Brasil	- Não	- Portugal	- Portugal - Brasil - Cabo Verde - Guiné-Bissau - Angola
Duração estadia	- 2 meses	---	- 1-4 meses	- Não é possível definir (anos)
Especialização realizada	- Produção oral - Português coloquial	---	- Curso de Língua Portuguesa - Investigação pessoal	- Curso de Língua Portuguesa
Ensino PLE	- Sim	- Sim	- Sim	- Sim
Tempo a leccionar	- 5 anos	- 7 meses	- 20 anos	- 31 anos
Nível adequado	- Sim	- Sim	- Sim	- Sim
Dificuldades encontradas	-Variedade de expressões comuns - Falta de material didático. - Proximidade Português/Espanhol	- Proximidade linguística. - Aspectos fonéticos. - Pronúncia.	- Manuais adequados. - Proximidade linguística. - Adaptação fonética e sintáctica.	- Material didático insuficiente e confuso.
Público-alvo	- Estudantes de Turismo.	- Estudantes de tradução	- Estudantes universitários	- Adultos e estudantes

				universitários.
Nível actual adequado	- Precisa melhorar.	- Melhorar estudo da gramática.	- Adequado.	- Adequado e actualizado.
Contacto com LM	- Dificuldade proximidade linguística e vocabular.	- Proximidade linguística. - Facilita a compreensão.	- Favorecimento nos aspectos contrastivos e no controlo.	- Favorecimento nos aspectos contrastivos. - Dificuldade no uso de expressões.
Interferências	- Falsos amigos e produção fonética.	- Aquisição de expressões coloquiais.	- Domínio lexical e fonético.	- Uso de preposições. - Construção da frase. - Formas verbais. - Léxico.
Método pessoal	- Falar com nativos. - Ouvir música e transcrever áudios.	- Neutralizar o registo. - Pesquisa constante de vocabulário e terminologia.	- Procurar os automatismos de transformação de palavras. (Italiano-português)	- Actitude perante o funcionamento da língua. - Reflectir (e saber reproduzir)

Categoria	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8
Lugar de estudo	- Università di Perugia Universidade Clássica de Lisboa.	- No Chile e em Portugal	- Universite de Lyon - Universidade de Lisboa - Universite de Sorbonne	- Universidad de Santiago de Chile
Percurso de estudo	- Língua Portuguesa	- Tradução. - Especialização Ensino PLE. - Educação e formação de adultos.	- Licenciatura em Estudos Românicos: Espanhol e Português. - Mestrado - Doutoramento	- Linguística aplicada à Tradução Inglês-Português-Espanhol
Motivações para o estudo	- Interesse pelas línguas neo-latinas. - Literatura.	- Facilidade na aprendizagem.	- Interesse pela linguística comparada. - Interesse pessoal pelo Brasil.	- Gosto pessoal - Interesse profissional
Especialização	- Literatura dos Países de Expressão Portuguesa. - Tradução literária.	- Especialização em Ensino de PLE.	- Especialização em PLE. Literatura e Tradução.	- Tradução Inglês-Português
Tempo total de estudo	4 anos	- 10 anos	- 6 anos	- 5 anos
Proficiência	Muito bom	- Bom	Elevado	- Avançado
Estadia em país lusófono	Portugal Brasil	- Portugal	- Portugal - Brasil	- Brasil
Duração estadia	Não é possível definir (meses)	- 1-2 anos	- 4-5 anos	- 2 meses
Especialização realizada	- Estudos de doutoramento e publicações.	- Ensino de PLE - Educação e formação de adultos.	- Investigação pessoal. - Congressos e colóquios.	- Não
Ensino PLE	Sim.	Sim	Sim	- Sim
Tempo a leccionar	35 anos	6 anos	37 anos	
Nível adequado	Sim	Mais ou menos	Sim	- Sim
Dificuldades encontradas	- Material didático Insuficiente.	- Concepções de formação. - Necessidades e interesses dos formandos.	- Heterogeneidade dos grupos.	- Proximidade Língua Portuguesa e Língua Espanhola
Público-alvo	- Estudantes universitários.	- Adultos e jovens.	- Estudantes PLM* - Estudantes	- Maiores de 18 anos.

			universitários.	
Nível actual adequado	Adequado.	---	---	- Adequado.
Contacto com LM	- Favorecimento nos aspectos da proximidade linguística e do conhecimento de lenguas neo-latinas.	- Conhecimento das expressões.	- Sensibilidade com as dificuldades dos estudantes.	- Sensibilidade com as dificuldades
Interferências	- Não há interferência.	--	- Proximidade das línguas.	- Não as descreve
Método pessoal	- Uso de gramática contrastiva.	- Não.	- Não.	- Utilização de material em LP. - Estabelecimento de associações-ponte através de língua não próxima.